

UNIVERSITE PARIS OUEST NANTERRE LA DEFENSE
ECOLE DOCTORALE DE DROIT ET SCIENCE POLITIQUE

Groupe d'Analyse Politique (GAP)

Centre de Recherches Sociologiques et Politiques de Paris - Cultures et Sociétés

Urbaines (CRESPPA-CSU)/CNRS/Université Paris VIII

SOCIOGENESE D'UNE INVENTION
INSTITUTIONNELLE :
LE CENTRE UNIVERSITAIRE EXPERIMENTAL
DE VINCENNES

Thèse présentée par :

CHRISTELLE DORMOY-RAJRAMANAN

Soutenance le 4 décembre 2014

Pour obtenir le grade de :

Docteur de l'Université de Paris Ouest Nanterre la Défense

Discipline : Science politique

THESE DIRIGEE PAR :

M. PUDAL Bernard Professeur de Science Politique à l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense

RAPPORTEURS :

M. JEANPIERRE Laurent Professeur de Science Politique à l'Université Paris 8 Vincennes-S^t-Denis

M. ROBERT André Professeur de Sciences de l'Education à l'Université Lyon 2

JURY :

Mme GAÏTI Brigitte Professeure de Science Politique à l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne

M. JEANPIERRE Laurent Professeur de Science Politique à l'Université Paris 8 Vincennes-S^t-Denis

M. PUDAL Bernard Professeur de Science Politique à l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense

M. ROBERT André Professeur de Sciences de l'Education à l'Université Lyon 2

M. SOULIE Charles Maître de Conférences de sociologie à l'Université Paris 8 Vincennes-S^t-Denis

Avertissement

« L'université n'entend donner ni approbation ni désapprobation aux opinions exprimées dans cette thèse. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur ».

A Lalitha et Oscar,

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier Mme Brigitte Gaiti, M. Laurent Jeanpierre, M. Robert André et M. Charles Soulié d'avoir accepté d'être membres du jury et de discuter ce travail. Je remercie, de plus, Charles Soulié et Laurent Jeanpierre pour nos échanges de questionnements, réflexions, matériaux et leur bienveillance amicale.

Ma très grande reconnaissance va à Bernard Pudal, en tant qu'enseignant et pédagogue initialement, qui a su susciter chez moi le goût de la recherche empirique, avec des phrases aussi efficaces que « quand on cherche, on trouve ! » ; ses interrogations de chercheur mais aussi de citoyen m'ont souvent donné à réfléchir ; quant à son « *coaching* », il est parvenu non seulement à m'encadrer mais aussi à me cadrer et ses exigences sont pour beaucoup dans le travail accompli ; enfin, son humanisme l'a rendu attentif à ma situation personnelle parfois compliquée, notamment durant la période de finalisation de la thèse qui a aussi été celle de l'arrivée de mon second enfant.

J'ai trouvé un environnement de travail des plus stimulants et des plus conviviaux au sein du CSU, devenu CSU-Cresppa en cours de thèse, et je salue plus particulièrement la disponibilité et la générosité d'Anne-Marie Devreux, Hervé Serri, Catherine Achin, Christelle Avril, Cédric Lomba et Delphine Naudier, ainsi que l'écoute de Daniel Bizeul, sans oublier la camaraderie au sein d'une équipe de doctorants solidaires dans le travail et certaines luttes, mais aussi dans les moments de détente indispensables pour « tenir » la durée de la thèse, notamment Artémisa Flores-Espinola, Joan Cortinas Munoz, Sylvain Bordiec, Nicolas Larchet et Marlio Lourenço. Remerciement spécial à Ivan Bruneau, Sylvain Bordiec et Eric Cheynis pour leur accueil à mon arrivée. Danielle Muller et Christine Daussin ont aussi été plus que des documentalistes et je les remercie pour leur amitié.

Mes recherches ont aussi bénéficié d'instances de travail collectives réunies autour d'Emmanuelle Picard qui m'ont notamment permis de rencontrer Antoine Prost qui a eu la gentillesse et la générosité de répondre à mes questions et de me recommander le dépouillement de certains fonds d'archives.

Un attachement particulier me lie, en outre, à « Nanterre » fréquentée depuis la rentrée 2000 et dont les étudiants et enseignants des départements d'ethnologie, de

sociologie et de science politique m'ont beaucoup apporté. Merci particulièrement à Bernard Lacroix, Annie Collovald, Guillaume Courty, Jean-Marie Demaldent, Sabine Fortino, Virginie Millot et Olivier Herrenschmidt pour leurs enseignements rigoureux et passionnants. Je sors de ma scolarité nanterrienne enrichie de quelques savoirs et postures intellectuelles mais aussi de belles amitiés. « Spéciale dédicace » à Dalila Bahmed, « compagne de galère » dans cette folle expérience d'une thèse en sciences sociales, encore complexifiée par nos maternités. Merci Nanterre aussi pour les rencontres avec Célia Toutyrais, Vanina Layec, Aurianne Cothenet, Rémi Guillot, Sigrid Dumonçay, Victor, Federica, Anemona et tant d'autres, sans oublier « mes » étudiants, dont la diversité des profils constitue l'une des grandes richesses de cette université.

Enfin, je souhaite remercier au plus haut point ma maman, Pascale Dassonville, qui a très largement contribué à rendre possible l'achèvement de cette thèse, tant sur les plans matériel, logistique que psychologique. Merci ensuite à mon mari, Varatharajah Rajramanan, pour son amour, sa patience et sa façon bien à lui de me pousser au travail ! Merci à mes enfants pour leur compréhension face à ma relative indisponibilité. Merci à mes amis Céline Grimaldi, Eléonore Benney, Ana Carrizo, Audrey Bangou, Arnaud Foulon, Jeremy Trieu, Thomas Vendryes, Vanessa Rau, et ceux déjà cités qui ont toujours su m'encourager dans les moments de doute et de découragement. Parmi ces plus proches amis, Fabien Bonnefoy m'a plus particulièrement aidée en consacrant des heures à ma mise en page et à sa vérification scrupuleuse. Je prends la mesure de sa générosité et lui en suis très reconnaissante. « *Last but not least* », merci à mon Papa pour sa présence malgré la distance et ses invitations à remettre mes représentations en question.

RESUME

Relevant de l'intérêt renouvelé de l'histoire sociale pour la période des « années 1968 », ce travail cherche à comprendre à la fois les conditions de possibilité de la création d'une institution telle que le « Centre universitaire expérimental de Vincennes » et comment celle-ci a été initialement façonnée par les investissements pratiques et les projections de ses concepteurs, fondateurs et premiers acteurs. A la croisée de la sociologie des politiques publiques éducatives et de l'histoire sociale des champs intellectuels, la socio-histoire de cette expérience universitaire participe de la connaissance des effets de la crise symbolique sans précédent de Mai 68, et offre une voie d'entrée à l'histoire des idées qui prend en compte simultanément les acteurs mobilisés et mobilisables que sont les étudiants et les enseignants, et leurs négociations avec le pouvoir politique.

A l'échelle macro-sociologique, cette recherche s'attache à éclairer les logiques qui président au développement morphologique et symbolique de l'Université depuis les années 50 et participe de la connaissance du fonctionnement de l'Etat et du pouvoir politique en conjoncture de crise. A l'échelle micro-sociologique, elle se veut attentive aux logiques d'action des acteurs sociaux et aspire à comprendre comment et pourquoi, suivant quels représentations, dispositions et intérêts, les acteurs (individuels et collectifs) investissent leurs rôles et « métiers » (de hauts fonctionnaires, responsables politiques, « intellectuels », enseignants-chercheurs, étudiant), sans sous-estimer les contraintes qui pèsent sur eux.

Ce travail s'appuie sur des matériaux complémentaires (archives, entretiens, biographies, statistiques) qui permettent de mettre en perspective « données quantitatives » et « données qualitatives », et de renseigner les deux échelles d'analyse.

MOTS CLES

Mai 68, éducation, Vincennes, politique publique, génération scolaire, Université, enseignement supérieur, politisation

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE.....	14
CHAPITRE PRELIMINAIRE : SOURCES, CONSTRUCTION DE L'OBJET ET SCHEMES D'ANALYSE AU FONDEMENT DE L'ENQUETE.....	20
PARTIE I DE LA LIBERATION A LA VEILLE DE MAI 68, LA RECHERCHE DISPUTE D'UN NOUVEL ORDRE SCOLAIRE, DANS UN CONTEXTE DE CHANGEMENT D'ECHELLE ET DE STRUCTURE DE « L'ECOLE » (1944-1968).....	75
Chapitre I : Les transformations morphologiques et symboliques du système scolaire depuis 1945, vues d'aujourd'hui.....	80
Chapitre II : La politique scolaire de la Résistance à la IVe République : des perspectives aux décisions (1944-1957).....	163
Chapitre III : Le champ de la réforme scolaire du début de la Ve République à la veille de mai 1968.....	219
Conclusion Partie I :	336
PARTIE II « MAI 68 » ET LA NOUVELLE BOURSE DES VALEURS DE LA REFORME SCOLAIRE (NOVEMBRE 1967-FEVRIER 1969).....	343
Chapitre IV : « 68 », produit du système scolaire et de ses transformations ?	347
Chapitre V : L'Université en débats	424
Chapitre VI : La stratégie de « retour à l'ordre » du pouvoir politique : à chacun ses profits de crise... ..	489
Conclusion Partie II :	591
PARTIE III LA MISE EN ŒUVRE DE VINCENNES (JUILLET 1968-JUILLET 1970).....	598
Chapitre VII : La division du travail d'institution	605
Chapitre VIII : Incarnation et inflexion des projets initiaux : les premiers vincennois	639
CONCLUSION	750
GUIDE DES SOURCES	759
BIBLIOGRAPHIE	774
LISTE DES ANNEXES	792
LISTE DES TABLEAUX	795
ANNEXES	799
TABLE DES MATIERES.....	947

« Le professeur n'est-il pas, en effet, celui qui établit des hiérarchies socialement reconnues, auxquelles nul ne peut rester indifférent, même s'il se déclare tel, à savoir les hiérarchies en matière d'intelligence et de culture ? Il s'ensuit que les étudiants sont souvent portés à engager des valeurs de salut personnel dans une relation dont dépend non seulement l'avenir professionnel et la réussite sociale, mais aussi l'estime de soi, devant soi-même et devant les autres [...] Il n'est pas d'acteur social (étudiant, professeur, journaliste, administrateur, « parent d'élève ») qui soit en mesure de porter à son propos un jugement émotionnellement neutre et, a fortiori, un diagnostic, parce qu'il n'est pas de sujet, au moins dans nos sociétés, qui n'ait pas été engagé dans la relation scolaire et qui n'entretienne avec l'Ecole, avec ses hiérarchies et ses décrets, dont les diplômes ne sont pas la seule trace, des rapports surdéterminés. »

Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Monique de Saint Martin, « Rapport pédagogique et communication », *Cahiers du centre de sociologie européenne*, Paris/ La Haye, Mouton, 1965, p. 22.

INTRODUCTION GENERALE

« L'étroitesse des liens se mesure à l'intensité de la pression que chaque discipline fait peser sur l'autre : quel historien entreprendrait aujourd'hui un « récit » des aventures de l'école sans se préoccuper de la composition sociale de ses recrutements, de ses fonctions sociales ou de ses débouchés professionnels ? Quel sociologue oserait parler de la structure et des fonctions de l'enseignement en faisant l'impasse sur le passé et la périodisation de ses institutions, sur l'histoire de ses réformes ou l'évolution de ses techniques d'enregistrement des flux ? »¹

Consacrée à l'Université de « Vincennes », détruite l'été 1980 sur décision d'un gouvernement « de droite », cette recherche porte moins sur ce destin que sur la genèse de Vincennes. En concentrant notre attention essentiellement sur l'histoire qui précède la concrétisation de l'expérience vincennoise afin de rendre compte de l'ensemble des possibles qu'elle tenait initialement en germe, on cherche à se défaire des mythes² tout en restituant les projets de tous ceux qui ont concouru, parfois à leur corps défendant, à faire advenir une Université à l'histoire spécifique. Cette régression historique vers l'univers des possibles initiaux mais aussi sur les conditions de possibilité de cette création institutionnelle du « Centre universitaire expérimental de Vincennes », nous a d'abord conduite vers « 68 », « Vincennes » ayant été initiée en août 1968 dans la foulée de la crise de Mai-Juin. Si les premiers entretiens réalisés par nos soins avec des universitaires - six philosophes et un sociologue - tendaient à accréditer l'image d'une

¹ Jean-Claude Passeron, Antoine Prost, « L'enseignement, lieu de rencontre entre historiens et sociologues », *Sociétés contemporaines*, n°1, mars 1990, pp. 10-11.

² Suivant la même démarche qui a prévalu pour la constitution de l'ouvrage collectif auquel nous avons participé et qui a occasionné une collaboration des plus fructueuses, Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, St Denis, PUV, 2012, 482 p.

institution ouverte aux utopies pédagogiques et politiques les plus « radicales », l'élargissement de notre focale d'investigation, notamment aux responsables de la politique scolaire, nous a permis d'accéder à la réalité plus complexe des intentions et fonctions sociales initialement projetées sur « Vincennes ». Son inscription dans une filiation temporelle s'en est trouvée par là-même complexifiée puisque la découverte d'ambitions de « professionnalisation »¹ des études investies dans Vincennes nous a donné à penser que sa création ne répondait pas tant, ou du moins pas seulement, aux revendications des « contestataires » universitaires de « mai 68 », qu'aux attentes antérieures de certains groupes d'acteurs, en particulier du pouvoir politique en place. Il a fallu ainsi revenir sur ces attentes de « professionnalisation » des études, notamment supérieures. D'abord découvertes comme prégnantes parmi les orientations de la politique scolaire gaullienne, différents travaux² récents les ont fait apparaître comme plus anciennes, nous suggérant de nouvelles investigations pour en chercher les prémises plus lointaines, nous conduisant ainsi jusqu'au « Plan Langevin-Wallon » de 1947 qui figure parmi les modèles de réforme pédagogique envisagée par la « gauche ». De régressions en régressions, suscitées par le souci de ne pas arrêter arbitrairement la période couverte par notre enquête mais au contraire par induction, nous avons ainsi fait remonter les « origines » de Vincennes bien en amont de mai-juin 1968, jusqu'à en trouver des conditions de possibilité dans le processus d'« économicisation » de l'enseignement qui s'affirme concomitamment avec le processus de généralisation de l'enseignement-secondaire supérieur durant le dernier demi-siècle. Or, « l'inscription de l'objet d'étude dans un temps historique déterminé n'est [...] pas une opération neutre. Dans le dialogue qui s'instaure entre propositions de départ, échelles temporelles et sources, la démarche historique préside simultanément à la construction du temps et de l'objet (Lepetit, 1993 : 136). Cette construction croisée n'est pas donnée une fois pour toutes, mais s'avère tributaire de la disponibilité du matériau et de l'imprévisibilité de

¹ A noter que l'expression n'est pas usitée alors et ne fait son apparition que bien plus tard mais la thématique qu'elle recouvre est déjà présente »

² Philippe Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution », *Politix*, 2012/2, n° 98, pp. 35-56 ; Jean-Michel Chapoulié, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, PUR, 2010, 614 p. ; Philippe Bongrand, *La scolarisation des mœurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation, en France, depuis la Libération*, Thèse pour l'obtention du grade de docteur en science politique, Université de Picardie Jules Verne, juin 2009, 481 p.

ses révélations »¹. C'est donc au fil de nos recherches que la période couverte par notre enquête s'est étendue, au point de couvrir plus d'un quart de siècle (1944-1970). La compréhension de l'institution vincennoise s'en est trouvée enrichie et complexifiée, tout comme celle, incidemment, de « mai 68 ». En effet, l'inscription dans le temps long de « l'événement » et de cette création universitaire largement perçue comme son produit, a permis de rompre avec les interprétations communes et de revenir à la réalité concrète des processus multiples qui les ont vu naître.

Plutôt qu'une approche surplombante, encline aux généralisations hâtives, nous avons pris le parti d'une analyse centrée sur les acteurs, aussi bien ceux des « événements » universitaires que de la politique scolaire « ante et post-68 », d'où notamment le recours aux entretiens - de première et de seconde main - et aux fonds d'archives privés comme sources au fondement de ce travail. Cette analyse relationnelle a permis de tisser les fils d'un récit non seulement de la création de Vincennes et plus largement de la politique de « sortie de crise » mise en place par le pouvoir politique au lendemain des « événements », mais aussi de la mobilisation universitaire - de novembre 1967 à juillet 1968 - ainsi que des séquences précédentes de la politique scolaire. La liste des acteurs engagés dans la production de cette politique, individuels ou collectifs, à prendre en compte a, elle aussi, procédé du travail d'enquête et n'a pas été arrêtée a priori ; bien qu'étendue à une pluralité d'acteurs – personnels politiques et administratifs responsables de la politique scolaire, enseignants de tous ordres et leurs syndicats, étudiants et leurs organisations politiques et syndicales, groupes de pression tels que l'association d'Etude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique (AEERS) – elle ne prétend toutefois pas rendre compte de façon exhaustive de tous les contributeurs, plus ou moins « efficaces », au débat sur la réforme scolaire, de 1944 à 1970. Néanmoins, ce travail permet, nous semble-t-il, une « rupture d'abord avec le volontarisme politique, qui prendrait le discours des élites gouvernantes au pied de la lettre, et assimilerait l'action publique aux volontés qu'elles mettent en scène. Rupture ensuite avec le mythe de l'unicité de l'Etat, battu en brèche tant par le dévoilement de ses concurrences internes que par l'identification des ramifications multiples qui sont au principe de l'action publique. Rupture enfin avec le fétichisme de la décision, qui verrait dans le

¹ Bénédicte Zimmermann, « Eléments pour une socio-histoire des catégories de l'action publique », dans Pascale Laborier, Danny Trom, *Historicités de l'action publique*, Paris, PUF, 2003, p. 251.

choix précisément identifiable d'un « décideur » clairement identifié le point de départ absolu de l'action publique, alors que la « décision » ne correspond bien souvent qu'à l'officialisation d'un processus multiforme bien loin d'être maîtrisé par celui qui l'endosse [Lagroye et al., 2002, p. 514-515] »¹. L'ancrage de ce travail à l'échelle des acteurs et de leurs interactions éclaire, en outre, d'un jour nouveau la crise politique et universitaire caractéristique de « 68 » en faisant accéder non seulement à leur dynamique propre mais aussi à leurs causalités multiples. Outre les projets gouvernementaux à l'égard de l'enseignement supérieur, fondés sur les principes d'« orientation » et de « sélection » au nom de l'« adaptation aux débouchés du monde extérieur », c'est plus largement l'évolution morphologique de la scolarisation depuis les lendemains de la seconde guerre mondiale - surtout pour les générations nées après 1946 - et ses effets sur les acteurs, qui constitue, selon nous, « l' » origine de la « révolte » universitaire de « 68 » ; d'où la conséquente première partie de ce travail qui lui est consacrée. Condition nécessaire mais loin d'être suffisante puisque d'autres facteurs de politisation des « nouvelles générations solaires » sont à prendre en compte, notamment ceux liés à l'expérience de la Seconde Guerre Mondiale et/ou de la Guerre d'Algérie.

Ce travail de science politique s'applique donc à retracer le processus de construction d'une politique publique particulière, la création du centre universitaire expérimental de Vincennes, dans un contexte de crise politique et universitaire que nous avons lui-même cherché à comprendre en l'inscrivant dans le long terme. Selon la démarche préconisée par F. Sawicki, nous avons cherché à « penser l'ensemble des jeux et conflits d'acteurs et des logiques institutionnelles qui, à tous les niveaux » ont produit et façonné cette politique scolaire, notamment grâce à l'attention accordée aux « acteurs « centraux » qui concourent à la « problématisation » des questions scolaires » et plus largement aux « arcanes du gouvernement et notamment du ministère de l'Éducation nationale – mais pas uniquement –, les lieux publics et privés, nationaux et internationaux, de production de l'expertise sur l'école, les partis politiques, le parlement, dans une certaine mesure les syndicats, et de manière générale les débats et

¹ Vincent Dubois, « L'action publique », Antonin Cohen, Bernard Lacroix, Philippe Riutort (dir.), *Nouveau manuel de science politique*, Paris, La Découverte, 2009, p. 315.

controverses publics sur l'école »¹. Ce travail de sociologie de l'action publique se veut ainsi une contribution à l'analyse de l'Etat et de son fonctionnement qui tient compte des interactions et rapports de forces entre différents groupes d'acteurs, dans et hors l'institution.

Cette socio-histoire de l'action publique en matière d'enseignement supérieur, qui couvre une période allant de la Libération aux lendemains de « mai 68 », vise à rendre compte de la complexité des acteurs et des causalités à faire intervenir pour comprendre cette décision. Elle a supposé un travail d'enquête au long cours, mobilisant les travaux existant concernant l'ensemble de la période et l'histoire de l'éducation en particulier, ainsi que des archives en grande partie inédites et des entretiens de première main. Ce travail de recherche a, par la même occasion, permis de récolter une importante quantité de matériaux relatifs à la période 1970-1980, soit celle des « Vincennes en pratiques », que nous tâcherons d'exploiter dans des travaux ultérieurs.

Loin de la démarche consistant à « évaluer » les politiques publiques, ce travail a pour ambition de retrouver et de décrire la logique des processus de décision à l'œuvre dans le cours de la politique scolaire en matière d'enseignement supérieur, au sein de laquelle « Vincennes » vient s'inscrire comme un compromis instable au cœur de rapports de forces et de luttes toujours en cours, notamment dans les « mémoires » de l'événement institutionnel.

¹ Frédéric Sawicki, « Pour une sociologie des problématisations politiques de l'École », *Politix*, 2012/2 n° 98, pp. 10 et 28.

CHAPITRE PRELIMINAIRE :

SOURCES, CONSTRUCTION DE L'OBJET ET SCHEMES D'ANALYSE AU FONDEMENT DE L'ENQUETE

Cette thèse est le produit d'une recherche initialement centrée sur le département de philosophie du centre universitaire expérimental de Vincennes, de 1968 à 1975 ; le choix de cet « objet » découlant lui-même d'une proposition de Bernard Pudal, sollicité en mars 2004 pour un sujet de mémoire de DEA de « sociologie politique et politique comparée » qui porterait soit sur le système scolaire, « Mai 68 » ou le féminisme (après abandon d'un projet de recherche sur les ouvriers autogérés en Argentine). Point de convergence de ces trois principaux thèmes suscitant alors - et encore aujourd'hui - ma « *libido sciendi* », « Vincennes » est apparue comme « l' » objet le plus en affinité avec mes préoccupations de recherche et le plus éloigné de toute idée préconçue compte tenu de mon ignorance totale de son existence jusque là. Après un travail de 6 mois, aboutissant à un mémoire de 85 pages - ayant permis l'obtention d'une allocation recherche pour la poursuite de cette enquête -, les conditions de création de cette université ont pu commencer à être éclairées. Surtout, sept premiers entretiens semi-directifs avec des enseignants de Vincennes en poste entre 1968 et 1975 (Alain Badiou, Daniel Bensaïd, Alain Brossat, Robert Linhart, Kosta Mavrakis, René Schérer, pour la philosophie ; et Jean-Claude Passeron pour la sociologie), ont permis de commencer à

interroger la singularité du département de philosophie, tenant à la fois à la spécificité historique et institutionnelle de la discipline tout autant qu'au recrutement particulier de son équipe enseignante et aux caractéristiques de son public étudiant.

Après ce travail visant à comprendre les conditions de possibilité de la relation pédagogique dans un contexte de « crise » où elle est fortement remise en cause et dans une institution à vocation « critique », nous avons voulu notamment pousser plus loin la découverte des pratiques pédagogiques qui ont pu avoir cours à Vincennes et avons choisi de nous intéresser au département d'histoire pour avoir un point de comparaison avec celui de philosophie. Les différences d'ancrage politique des équipes enseignantes, les spécificités de l'histoire institutionnelle de ces disciplines, ainsi que celles du public étudiant qu'elles attirent à Vincennes sont considérées comme autant de clés d'analyse des singularités de chacun de ces départements. Mais avant d'étudier ce que nous appelons « les Vincennes en pratiques » - ce qui fera l'objet de publications ultérieures - , nous avons voulu explorer les conditions de possibilité de la création d'une institution telle que « Vincennes » et comprendre comment un tel contexte à la fois historique, politique et institutionnel avait pu se nouer. Présentée dans les médias d'alors et les commémorations d'aujourd'hui comme « fille de 68 », une socio-histoire de « Vincennes » exigeait une recherche sur « 68 » et plus particulièrement sur sa dimension universitaire. Toutefois, chaque contexte historique étant l'héritier du précédent, la compréhension de la « crise » universitaire de 1968 appela elle-même une étude de la politique scolaire qui la suscita ou ne permit pas de l'éviter. C'est alors qu'une étude socio-historique des politiques publiques scolaires en France, et plus particulièrement de celles concernant l'enseignement supérieur, s'est imposée car comment comprendre la « révolte » des universitaires – étudiants mais aussi enseignants – en « 68 » sans connaître les dispositions et décisions du pouvoir politique alors en place en matière scolaire ? Si la période à étudier paraissait de prime abord être celle de la Ve République, la continuité du pouvoir gaullien laissant présager celle de sa politique scolaire entre 1958 et au moins « mai 1968 » ; l'analyse et la confrontation de travaux de science politique, histoire, sociologie et sciences de l'éducation ont permis de déplacer les frontières chronologiques de l'enquête en mettant au jour une certaine continuité dans les politiques scolaires poursuivies depuis la IVe République, voire antérieurement – depuis la Libération et la fin de la IIIe République - ; continuité

caractérisée par ce que Philippe Bongrand a appelé « l'économicisation de l'institution scolaire », mais qu'il ne date que du début des années 1950¹. Or, « l'inscription de l'objet d'étude dans un temps historique déterminé n'est [...] pas une opération neutre. Dans le dialogue qui s'instaure entre propositions de départ, échelles temporelles et sources, la démarche historique préside simultanément à la construction du temps et de l'objet (Lepetit, 1993 : 136). Cette construction croisée n'est pas donnée une fois pour toutes, mais s'avère tributaire de la disponibilité du matériau et de l'imprévisibilité de ses révélations »². Il s'agira donc de souligner la prégnance du souci de la prise en compte des débouchés du marché du travail dans l'offre scolaire chez certains acteurs engagés dans la réforme de celle-ci depuis les années vingt-trente et surtout depuis la Libération ; en rappelant notamment qu'il constitue l'une des dimensions principales du « Plan Langevin-Wallon », pourtant largement tombée dans l'oubli aujourd'hui. Ce travail de thèse se compose ainsi de trois parties qui s'articulent de façon à la fois chronologique et thématique.

La **première partie**, intitulée « **De la Libération à la veille de mai 68, la recherche disputée d'un nouvel ordre scolaire, dans un contexte de changement d'échelle et de structure de « l'école » (1944-1968)** », est consacrée à l'étude de la construction du « cadrage » de la politique scolaire par les pouvoirs publics entre 1944 et 1968, avant que les « évènements », notamment universitaires, ne se produisent.

Pour mieux situer le contexte dans lequel les décisions et « non-décisions » en matière de politique scolaire ont été prises durant ces périodes, un panorama statistique préalable des évolutions de la scolarisation qui ont alors cours nous est apparu indispensable pour comprendre non seulement la saillance particulière de la « question scolaire » à cette époque mais aussi les niveaux et les filières du cursus scolaire les plus touchés par ce que nous appellerons la « démographisation » de l'enseignement - le terme a été repris à A. Robert³ par souci d'éviter les expressions « démocratisation » et « massification », beaucoup plus connotées et, d'après les données dont nous disposons,

¹ Philippe Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution », *Politix*, 2012/2, n° 98, pp. 35-56.

² Bénédicte Zimmermann, « Eléments pour une socio-histoire des catégories de l'action publique », dans Pascale Laborier, Danny Trom, *Historicités de l'action publique*, Paris, PUF, 2003, p. 251.

³ André Robert, *Système éducatif et réformes, de 1944 à nos jours*, Paris, Nathan pédagogie, 1993, 254 p.

moins fidèles à la réalité -, ainsi que les générations les plus exposées à ces changements à la fois morphologiques et symboliques du système scolaire. C'est l'objet du **chapitre I : « Les transformations morphologiques et symboliques du système scolaire depuis 1945, vues d'aujourd'hui »**, qui s'attache à décrire et souligner l'ensemble des transformations démographiques, sociales et genrées que connaît le système scolaire à cette période, de façon paroxysmique, et leurs conséquences sur la hiérarchie symbolique des différents cursus et filières. L'accumulation de « données », à travers 22 tableaux statistiques de seconde main, offre une vue panoramique et détaillée des évolutions du système scolaire durant « les trente glorieuses », selon les filières et niveaux du cursus. Elle conditionne surtout la rupture avec les représentations trop rapides et englobantes véhiculées par des expressions telles que « massification » ou « démocratisation » encore trop souvent usitées dans la littérature scientifique pour décrire les évolutions que connaît le système scolaire à partir de cette époque. La compilation et la confrontation de « données » statistiques variées, issues de travaux démographiques de l'époque ou de travaux historiques ou sociologiques – et parfois économiques – plus récents permet une vue d'ensemble de ces transformations et d'ainsi mesurer leur ampleur mais aussi leur rythme d'évolution et donc les périodes de changement le plus « abrupt » et les générations les plus touchées, autorisant ainsi à déceler l'apparition d' « une nouvelle génération scolaire ». Sept autres tableaux sont en outre consacrés aux transformations qui concernent les enseignants du supérieur pour mieux percevoir les effets de la « démographisation » scolaire sur « la » profession universitaire (cf. **sous-partie C/ du chapitre I : « baisse du droit d'entrée, tassement des carrières et tensions professionnelles parmi les universitaires »**). Si cinq de ces tableaux proposent des statistiques de seconde main, le **tableau n° 26 : « Les différents statuts enseignants des facultés de lettres, sciences et droit durant les années soixante et leurs attributs administratifs et pédagogiques »** propose une compilation inédite d'informations concernant le droit d'entrée et les obligations statutaires des différents grades universitaires créés entre 1854 (professeur titulaire de chaire) et 1962 (maître assistant en droit). Enfin, le **tableau n° 28 : « Structure par grades enseignants des disciplines des facultés de lettres en 1967 »** propose une analyse statistique de première main issue des données biographiques contenues dans *l'Annuaire des enseignants de lettres et sciences humaines*, publié par la Fédération

nationale autonome de l'enseignement supérieur en 1974. L'ensemble de ces données et leur mise en perspective constituent, selon nous, l'une des conditions de possibilité d'une socio-histoire détaillée de la profession universitaire, indispensable à la compréhension des tensions structurelles entre universitaires selon leurs grades, disciplines et titres scolaires, mais aussi leur genre, qui atteindront leur acmé au moment de la « crise » universitaire de « mai 68 » et de ses suites. Le contexte scolaire des « trente glorieuses » ainsi objectivé à l'aide notamment de la statistique - dont les limites sont rappelées dans un encadré intitulé « Les statistiques scolaires entre politique et science. Conditions et limites d'un usage scientifique d'une production politico-administrative », partie prenante des **prolégomènes au chapitre I** intitulés : « **Les apports du recours à la statistique pour l'étude de l'évolution du système scolaire** » - autorise une analyse de la construction de la politique scolaire par les pouvoirs publics successifs, qui tiennent compte à la fois des contraintes démographiques qui pèsent sur elle et des infléchissements qu'elle lui imprime en retour. Un ultime tableau statistique (**tableau n° 30 : Rapport entre les effectifs universitaires et la population totale dans différents pays en 1950, 1960 et 1967**) présente alors en conclusion de ce chapitre des données relatives aux effectifs et aux taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur dans différents pays « développés », montrant que l'évolution française s'inscrit dans une tendance plus large mais avec cependant une croissance particulièrement importante et rapide.

Le **chapitre II**, « **La politique scolaire de la Résistance à la IV^e République : des perspectives aux décisions (1944-1957)** », et le **chapitre III**, « **Le champ de la réforme scolaire du début de la V^e République à la veille de mai 1968** », ont pour objet l'étude de la politique scolaire et des acteurs qui cherchent à l'influencer, avec plus ou moins de succès, durant ces deux époques. La mise en perspective de ces deux configurations montre qu'au-delà des changements de gouvernements et de régimes, une « orientation productiviste »¹ de la politique scolaire ou ce que P. Bongrand appelle l'« économicisation de l'institution scolaire »² se cristallise à cette époque et est soutenue par nombre de réformateurs, pourtant d'orientations politiques opposées. Il en

¹ Philippe Masson, « La fabrication des *Héritiers* », *Revue française de sociologie*, n° 42-3, 2001, p. 490.

² Philippe Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution », *art. cit.*

découle des mesures favorables au développement de l'enseignement technique et scientifique, y compris post-obligatoire, ce qui contribue au développement des taux et durée de scolarisation, à partir desquels d'aucuns concluent un peu trop rapidement à la priorité donnée à la « démocratisation » par les responsables de la politique scolaire d'alors. Afin de mieux percevoir leurs intentions et priorités réelles, une attention particulière est accordée à la trajectoire et aux réseaux de certains acteurs investis dans le débat sur la réforme scolaire, d'où notamment l'étude de la composition des commissions de réforme successives chargées de conseiller les ministres de l'Education dans l'orientation de leur politique. La socio-histoire de la genèse et de l'institutionnalisation des politiques scolaires entre la Libération et la veille de « Mai 68 » est donc ici basée sur l'analyse des différents groupes d'acteurs impliqués dans la définition de celles-ci, les éventuelles alliances entre eux – qui se donnent notamment à voir dans la multipositionnalité de certains – mais aussi leurs rapports de forces et leurs points de dissension.

L'objet de ces chapitres n'entrant pas, initialement, dans le cadre de nos recherches portant plus spécifiquement sur « Vincennes », ils présentent une synthèse de seconde main de différents travaux sociologiques, politistes et historiques, ainsi que de sciences de l'éducation, relevant de la socio-histoire de l'éducation. Nous nous sommes essentiellement appuyée sur les récents travaux de J.-M. Chapoulie¹ et de P. Bongrand² qui se complètent et offrent, ensemble, une vue très précise de la façon dont des groupes d'acteurs particuliers contribuent à ce que P. Bongrand appelle l'« économicisation » ou « la fonctionnalisation économique de l'institution scolaire »³,

¹ Surtout cette somme magistrale : Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, PUR, 2010, 614 p. ; mais aussi les articles suivants : Jean-Michel Chapoulie, « Un regard rétrospectif sur un demi-siècle d'enquêtes empiriques dans la sociologie française », *Education et sociétés*, 2012/2 n° 30, pp. 33-48 ; Jean-Michel Chapoulie, « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme « experts » de la politique scolaire en France 1945-1962 », *Genèses* 64, septembre 2006, pp. 124-145 ; Jean-Michel Chapoulie, « Sur le contexte des *Héritiers* et de la *Reproduction* », dans Jean-Michel Chapoulie, Olivier Kourchid, Jean-Louis Robert, Anne-Marie Sohn (dir.), *Sociologues et sociologies, La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, 2005.

² Philippe Bongrand, « La scolarisation des mœurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation, en France, depuis la Libération », Thèse pour l'obtention du grade de docteur en science politique, Université de Picardie Jules Verne, juin 2009 (nous remercions ici l'auteur d'avoir bien voulu nous communiquer cette thèse, non encore publiée) ; Philippe Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution », *art. cit.*

³ *Ibid.*

autrement dit à la représentation de la politique scolaire en tant que variable d'ajustement de la politique économique. Si ce phénomène est repéré par P. Bongrand, J.-M. Chapoulié en fournit des illustrations sans pour autant l'explicitier – il constate néanmoins l'émergence du principe de la mise en relation des filières de « formation » avec des débouchés professionnels. Chez ces deux auteurs, la période retenue comme étant celle où commence à se cristalliser cette nouvelle hiérarchie des missions assignées au système scolaire est celle du début des années 1950. La lecture de travaux afférant aux propositions de réforme forgées durant « la » Résistance et à la Libération, et plus particulièrement aux travaux de la « commission Langevin-Wallon », à l'aune de l'interrogation sur l'apparition de ce processus de « fonctionnalisation économique de l'institution scolaire », nous a permis de mettre en lumière son ancrage plus ancien. Si une certaine continuité se dessine ainsi dans la représentation de la politique scolaire par les pouvoirs politiques entre « la » Résistance et la veille de « mai 68 », nous avons procédé à un découpage chronologique ayant pour pivot le passage à la Ve République par simple souci de présentation formelle.

Dans **le chapitre II**, à travers l'étude de la trajectoire biographique de six personnalités très influentes en matière de réforme scolaire aux lendemains de la Seconde Guerre Mondiale (Paul Langevin, Henri Wallon, Henri Piéron, Henri Laugier, Gustave Monod et Georges Cogniot, auxquels sont consacrés des encadrés biographiques compilant différentes sources de seconde main), ainsi que par le recoupement de travaux scientifiques¹ et de témoignages² concernant l'expérience de la « commission Langevin-Wallon », nous avons repéré la prégnance des prémices du processus d'« économicisation de l'institution scolaire » dès les années vingt, et ce chez les défenseurs de « l'Ecole unique » ancrés « à gauche », et plus encore au sortir de la guerre. Nous avons ainsi pu souligner qu'outre la « démocratisation », le « plan Langevin-Wallon » avait pour priorité d'assigner au système scolaire une mission de « préparation professionnelle ». Après cette remontée historique visant à mettre en lumière les racines du phénomène de la « fonctionnalisation économique du système

¹ Antoine Prost, « Langevin-Wallon, l'espoir tué dans l'œuf », *Le Monde de l'éducation*, février 2007 ; Etya Sorel, *Une ambition pour l'école. Le plan Langevin-Wallon (1943-1947)*, Paris, Ed. sociales, 1997, 238 p. ; Gaston Mialaret, « Le plan Langevin-Wallon », dans Gaston Mialaret, Jean Vial (dir.), *Histoire mondiale de l'éducation, Tome 4 de 1945 à nos jours*, Paris, PUF, 1981.

² Fernande Secler-Riou, « Les travaux de la commission Langevin-Wallon », *La Pensée*, n°144, avril 1969.

scolaire », nous sommes revenus sur le rôle de l'INED et du Plan dans la définition de la politique scolaire. Là encore, nous nous sommes appuyés sur les travaux existants (toujours ceux de J.-M. Chapoulie et de P. Bongrand, et dans une moindre mesure ceux de V. Guiader¹, J. Gauthier², G. Brucy³ et L. Tanguy⁴) qui, ensemble, rendent évidents les processus qui se prononcent alors, non seulement le bouleversement de la hiérarchie des « missions » assignées au système scolaire au profit de la « formation » - qui lie enseignement et débouchés professionnels -, mais aussi la remise en cause pratique de la relative autonomie du Ministère de l'Education en matière de définition de la politique scolaire ; processus qui s'inscrit lui-même dans celui plus large de la transformation de la légitimité politique analysé par D. Dulong⁵. Si la contribution des membres de l'INED au débat sur la réforme scolaire, à travers la constitution d'une expertise qui se veut scientifique, a déjà été étudiée⁶, nous avons voulu revenir sur le détail de leurs productions et leur éventuelle évolution, afin de pouvoir mettre en lumière les influences croisées entre les thèmes qui focalisent leurs recherches et la définition des catégories d'intervention publique contemporaines en matière scolaire. Pour ce faire, nous avons dépouillé l'ensemble des articles de la revue *Population* relatifs à la scolarisation, sur la période 1946-1968 ; ce qui nous a permis de repérer trois périodes où les thématiques traitées correspondent largement aux préoccupations des

¹ Vincent Guiader, *Socio-histoire de la prospective. La transformation d'une entreprise réformatrice en expertise d'Etat*, thèse pour l'obtention du grade de docteur en science politique, Paris-Dauphine, décembre 2008 (nous remercions l'auteur de nous avoir communiqué ce travail non encore publié).

² Julie Gauthier, *L'université française et la fabrique de professionnels. Essai de typologie des formations universitaires*, Thèse pour l'obtention du grade de docteur en sociologie, Université d'Aix-Marseille, février 2012, (thèse en libre accès en ligne).

³ Guy Brucy, « 1968 et la formation : conquête d'un bien universel ou genèse d'un nouvel ordre politique et social ? », dans Michel Margairaz et Danielle Tartakowsky, *1968, entre libération et libéralisation : la grande bifurcation*, Rennes, PUR, 2010, pp. 259-287.

⁴ Lucie Tanguy, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, Vol. 43, No. 4 (Oct. - Dec., 2002), pp. 685-709 ; Catherine Agulhon, Arlette Poloni, Lucie Tanguy, « Les institutions d'enseignement technique court en France », *Revue française de pédagogie*, Volume 78, 1987, pp. 43-64.

⁵ Delphine Dulong, *Moderniser la politique. Aux origines de la Ve République*, Paris-Montréal, L'Harmattan, 1997, 291 p. ; Delphine Dulong, « Quand l'économie devient politique. La conversion de la compétence économique en compétence politique, sous la Ve République », *Politix*, Vol. 9, n°35, 1996, pp. 109-130.

⁶ Voir notamment Jean-Michel Chapoulie, « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme « experts » de la politique scolaire en France 1945-1962, *Genèses* 64, septembre 2006, pp. 124-145 et Pierre Clément, *Réformer les programmes pour changer l'école ? Une sociologie historique du champ du pouvoir scolaire*, thèse pour le doctorat de sociologie, Université de Picardie Jules Verne, 2013, pp. 161 et sq.

responsables de la politiques scolaires et aux termes dans lesquelles elles sont appréhendées : de 1949 à 1954 dominent les thèmes de « niveau intellectuel », « sélection-orientation » et « effectifs à scolariser » : l'inégale « aptitude » des enfants devant justifier une politique scolaire reposant sur l'orientation et la sélection, devant elle-même juguler l' « afflux » des effectifs scolarisé ; à partir de 1955 apparaît la question de la répartition professionnelle des élèves et étudiants ; enfin, à partir de 1957, les besoins en enseignants font l'objet de nombreux articles ainsi que les effectifs dans l'enseignement supérieur. La contribution de notre travail à la mise en lumière et à l'analyse de ce processus de ce « fonctionnalisation économique de l'institution scolaire » et des acteurs qui y concourent ne s'arrête toutefois pas à cette confrontation et synthèse de travaux de seconde main ni à ce focus sur le rôle de l'Ined et de sa revue. Un autre acteur collectif influent de la politique scolaire, qui apparait au milieu des années 1950, a suscité des investigations plus poussées, malgré la relative abondance de littérature scientifique à son égard¹. Il s'agit de l'AEERS, surtout connue comme l'association organisatrice des colloques de Caen de 1966 et d'Amiens de 1968. Nous avons voulu étudier de plus près sa genèse et sa composition, la construction de son rôle réformateur en matière de politique scolaire, aujourd'hui admis comme évident. Pour ce faire, nous avons analysé les actes du premier colloque suite auquel elle prend naissance, tenu à Caen en 1956, publiés dans *Les cahiers de la République. Revue bimestrielle de politique*, n° spécial sur l'enseignement et la recherche scientifique, n° 5, janvier-février 1957. La liste des participants et des contributeurs au financement du colloque a ainsi permis de le percevoir non pas comme une réunion scientifique mais comme un « lieu neutre »², réunissant autant de hauts fonctionnaires et de chefs d'entreprise, d'une part, que de « savants ». Ce rassemblement composite illustre la convergence et l'alliance de différents groupes d'acteurs - « scientifiques », représentants du patronat, hauts fonctionnaires du Plan et responsables politiques, notamment de l'Education nationale - mobilisant l'argument économique en faveur de la promotion des études scientifiques et techniques, ainsi que de la recherche appliquée. Ce « cadrage » de la politique scolaire se cristallisera d'autant mieux que des cadrages

¹ Voir notamment Vincent Duclert, « Le colloque de Caen – 1956. La IV^e République et la mobilisation scientifique », *Historiens et géographes*, 1998, n°361, pp. 229-254.

² Cf. Luc Boltanski, Pierre Bourdieu, « La production de l'idéologie dominante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 2, n°2-3, juin 1976, pp. 3-73.

concurrents ont dû mal à s'imposer, notamment du fait de divisions statutaires entre enseignants mais aussi plus largement de divisions politiques.

Le **chapitre III** s'attache à revenir sur l'ensemble des piliers qui fondent les réformes scolaires du régime gaulliste, adoptées ou à venir avant que n'éclatent les « événements » de « Mai 68 ». Si cette période et le projet gaullien en particulier ont été particulièrement bien étudiés par l'historiographie de l'éducation, A. Prost en tête¹, ou par les travaux d'A. Robert² en sciences de l'éducation et de J.-C. Passeron³, J.-M. Chapoulié⁴ et C. Soulié⁵ en sociologie de l'éducation, sur lesquels nous nous fondons en partie ; il nous a semblé que la mémoire collective, y compris scientifique, avait tendance à exagérer le souci de « démocratisation » de ce programme qui, bien qu'indéniable, ne constitue en fait qu'une part d'une politique plus large dont l'objectif principal s'avère être une sorte de calibrage des « formations » scolaires en fonction des besoins anticipés du marché du travail, notamment au moyen d'une diversification de l'offre scolaire faisant la part belle à l'enseignement technique et scientifique. Les travaux de P. Bongrand insistaient déjà sur ce bouleversement des « missions » assignées au système scolaire au cours des années soixante et ils ont constitué pour nous une démonstration des plus convaincantes, que nous avons cherché à étayer. La thèse de V. Guiader sur la « socio-histoire de la prospective »⁶, en s'intéressant plus particulièrement à des figures telles que celle de Gaston Berger - à la trajectoire hybride, entre monde académique, haute administration et industrie, Directeur de

¹ Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2013, 385 p. ; Antoine Prost, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », dans Jacques Girault (dir.), *Les Enseignants dans la société française au XX^e siècle : itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2004, pp. 147-164 ; Antoine Prost, *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1997, 254 p. ; Antoine Prost, « L'école et la famille dans une société en mutation », Tome IV de Louis-Henri Parias (dir.), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Nouvelle Librairie de France G.-V. Labat, 1981, 729 p.

² André Robert, *Système éducatif et réformes, de 1944 à nos jours*, *op. cit.*

³ Jean-Claude Passeron, « 1950-1980, l'université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ? », in Jacques Verger (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986, 432 p.

⁴ Jean-Michel Chapoulié, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaires*, *op. cit.*

⁵ Charles Soulié, « La recomposition des facultés et disciplines dans l'université française des années soixante », Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, St Denis, PUV, 2012, pp. 31-60.

⁶ Vincent Guiader, *Socio-histoire de la prospective. La transformation d'une entreprise réformatrice en expertise d'Etat*, *doc. cit.*

l'Enseignement Supérieur de 1953 à 1960 -, offrait en outre un éclairage intéressant de la façon dont se sont noués des liens concrets entre monde économique et Université, via notamment le truchement de responsables de la politique scolaire, au cours des années cinquante-soixante. Pour appuyer ces démonstrations ou tout au moins les illustrer, nous avons entrepris de recenser les créations d'institutions et de diplômes incarnant cette préoccupation d'adaptation des « formations » à l'emploi (elles figurent en outre dans une « Chronologie sélective de prises de position et décisions relatives à l'Education nationale, 1922-1968 » figurant en annexe de la partie I de cette thèse), et ce à partir de sources variées dont notamment la thèse déjà évoquée de J. Gauthier¹, ainsi que les archives du « Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale) » - P. Laurent est *le* Secrétaire général de l'Education nationale, de la création de cette fonction par C. De Gaulle en octobre 1963 (pour court-circuiter son Ministre de l'Education nationale, C. Fouchet, jugé timoré sur la question de la « sélection »), jusqu'à sa suppression par E. Faure en juillet 1968 -, qui ont particulièrement éclairé les conditions de création du CELSA (que dirigera R. Las Vergnas, futur chargé de mission pour la création du « Centre Universitaire Expérimental de Vincennes », cf. chapitre VII) et des licences de journalisme, dans une moindre mesure².

Plus largement, compte tenu du rôle de Pierre Laurent dans l'élaboration et la mise en œuvre de la politique scolaire sur cette période et plus particulièrement dans la « fonctionnalisation économique du système scolaire » (à travers notamment la création des IUT dans laquelle il s'est particulièrement investi, usant de stratagème tel que celui consistant à les faire passer pour une « expérimentation » pour mieux les faire accepter, comme il en témoigne *a posteriori*³) - rappelons que ce haut fonctionnaire membre du Conseil d'Etat, est auparavant Directeur général du Travail et de la main d'œuvre au ministère du travail et étranger au milieu enseignant -, le Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale) des Archives nationales s'est révélé une source précieuse et jusque là inexploitée pour comprendre les objectifs de la politique scolaire

¹ Julie Gauthier, *L'université française et la fabrique de professionnels. Essai de typologie des formations universitaires*, doc. cit.

² Source : Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale), 19870191/9, AN.

³ Pierre Laurent, « Cinq ans rue de Grenelle », *Espoir, Revue de la Fondation Charles de Gaulle*, « Grands dossiers de la Ve République : Réformer l'éducation nationale et l'enseignement supérieur (1958-1969) », n° 163, hiver 2010-2011.

gaullienne – plus particulièrement les articles 2, 7, 8 et 9 pour les questions qui nous intéressaient. On y découvre notamment les liens tissés avec l'AEERS et le soutien financier offert par le Secrétariat général du ministère pour l'organisation du colloque de Caen de 1966, éclairant d'un nouveau jour la fonction objective de ce « groupe d'intérêt » qui apparaît désormais comme un allié de la politique gaullienne en matière d'enseignement et de recherche. On découvre aussi les missions d'observation du système universitaire anglo-saxon et notamment de l'*Open University* récemment ouverte en Grande-Bretagne, confiées par A. Peyrefitte au sociologue F. Bourricaud (enseignant à Nanterre), en partie financées par la Fondation Ford, en octobre 1967 ; montrant par là non seulement les soutiens universitaires du pouvoir politique mais aussi l'attraction exercée par les modèles universitaires américain et anglais sur les responsables de la politique scolaire française. Le Fonds Georges Amestoy ou « Fonds des Inspections générales (ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) »¹ - dont le dépouillement nous a été suggéré par A. Prost, ce dont nous le remercions - mériterait une investigation plus approfondie pour qui s'intéresse plus particulièrement aux commissions de réforme de l'enseignement supérieur scientifique, littéraire et médical de 1957 à 1966, et notamment à la « commission des dix-huit » réunie par C. Fouchet, qui font l'objet des versements des articles 10 et 11. Il en va de même des archives des ministres de l'Éducation nationale, C. Fouchet et A. Peyrefitte, ainsi que celles des membres de leurs cabinet et administration, qui, vu leur ampleur, supposent des recherches *ad hoc*. A défaut d'une exploitation systématique de toutes les archives publiques relatives à la politique scolaire sur la période qui nous intéresse, nous nous sommes intéressé aux témoignages publiés *a posteriori* par des responsables de premier plan de cette politique. Outre le témoignage déjà évoqué de P. Laurent et celui de L. Géminard² - inspecteur général venu de l'enseignement technique -, quelque peu succincts, ceux de J. Narbonne³ - agrégé de philosophie et ancien enseignant du secondaire et du supérieur (comme

¹ Source : Fonds des Inspections générales (ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche), 19870199, AN.

² Lucien Géminard, « La réforme « Fouchet-Capelle » de l'Éducation nationale », *Espoir, Revue de la Fondation Charles de Gaulle*, « Grands dossiers de la Ve République : Réformer l'éducation nationale et l'enseignement supérieur (1958-1969) », n° 163, hiver 2010-2011.

³ Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, Paris, Denoël, 1994, 489 p.

assistant), membre du cabinet de C. de Gaulle dès décembre 1958 et chargé des dossiers de l'Éducation nationale de 1961 au milieu de 1967 - et d'A. Peyrefitte¹ se sont révélés particulièrement instructifs concernant les représentations et objectifs qui prévalaient au sommet de l'État durant les années soixante en matière de politique scolaire. Malgré des effets de censures certains liés au caractère public de ces témoignages, on y découvre une explicitation du rapport au monde, éducatif en particulier, de ces deux responsables de premier plan de la politique scolaire gaullienne et un exposé de leurs intentions d'alors concernant l'orientation de celle-ci.

Une fois démontrée la priorité des responsables de la politique scolaire accordée à l'adaptation des « formations » scolaires aux débouchés professionnels et à la canalisation des « flux » lycéens et étudiants, qui fonde des mesures d'« orientation » devant culminer avec l'adoption de la « sélection » à l'entrée de l'enseignement supérieur à l'horizon de la rentrée 1968 ; restait à apprécier sa réception parmi d'autres cercles investis dans la définition de cette politique. Nous nous sommes alors intéressée aux prises de position politiciennes les plus critiques quant à cette politique. **« L'opposition parlementaire à la politique scolaire gaullienne »** (intitulé de la **sous-partie B/ du chapitre III**) a ainsi pu être prise en compte à travers l'analyse de « la perspective scolaire du PCF » ainsi que de « la critique sénatoriale de la politique d'orientation-sélection ». La première a pu être étudiée sur la base de la publication de l'« Avant-projet : propositions pour une réforme démocratique de l'enseignement », parue dans *L'École et la nation, Revue mensuelle du Parti communiste français*, n° spécial 151, septembre 1966, que nous avons retrouvée dans le Fonds d'archives consacré à « 68 » du Centre d'histoire sociale. Outre ce véritable programme systémique de réforme scolaire, de la maternelle à l'enseignement supérieur, la position de l'« intellectuel collectif » constitué alors par le PCF quant à la politique scolaire et plus largement culturelle s'est donnée à lire à travers les archives du Comité central du PCF, Argenteuil, 13 mars 1966, *Résolution sur les problèmes idéologiques et culturels, Le Parti communiste, les intellectuels et la culture*. Enfin, des prises de position publiques et privées de L. Althusser² - intellectuel communiste jouissant alors d'une

¹ Alain Peyrefitte, *C'était de Gaulle*, Tome 3 « Tout le monde a besoin d'une France qui marche », Paris, Fayard, 2000, 680 p.

² Cf. « Lettre d'Althusser, secrétaire de l'ENS Ulm, philosophe marxiste, à B. Queysanne, à propos des questions que celui-ci a posées au cours de la première séance d'un séminaire sur « Théorie et méthode en

audience et d'une aura particulière auprès des étudiants, notamment ceux de philosophie de la rue d'Ulm où il enseigne -, quant à la politique scolaire menée par le gouvernement ou appelée de ses vœux par le syndicalisme étudiant ont fini d'éclairer les dispositions collectives du PCF vis-à-vis des réformes à mener (ces trois documents nous ont été communiqués par B. Pudal, ce dont nous le remercions). En ce qui concerne la « critique sénatoriale de la politique d'orientation-sélection », son étude se fonde sur le *Rapport de la commission de contrôle créée en vertu de la résolution adoptée par le Sénat le 21 avril 1966 et chargée d'examiner les problèmes d'orientation et de sélection dans le service public de l'enseignement*, 1966 (document indiqué par Paul Lehner, ce dont nous le remercions). Ce rapport de 164 pages (accessible en ligne¹), rédigé par un groupe de six sénateurs, dont deux universitaires (Marcel Prélôt, professeur à la faculté de droit, et Henri Longchambon, professeur à la faculté des sciences) et deux autres professeurs, pour certains issus du « centre » et membres de la majorité et d'autres de l'opposition de « gauche », est très critique des réformes alors entreprises par le C. Fouchet, notamment à l'égard de l'enseignement supérieur, au nom de l'importance de la formation de l'esprit critique et de la formation à la recherche. Des propositions alternatives sont dès lors proposées, qui paraissent aujourd'hui, du fait de leur non adoption, quasi « révolutionnaires », parmi lesquelles l'ouverture des grandes écoles et des classes préparatoires à des effectifs plus nombreux et à la recherche, ainsi que le recrutement des universitaires sur la base de leurs recherches plutôt que de leur titre (l'agrégation est indirectement visée) - ce qui constitue une forme de réponse au projet porté alors par certains cénacles, dont l'AEERS, de ne faire enseigner en premier cycle du supérieur que des enseignants du secondaire, au sein de Collèges universitaires limités aux premières années d'étude. Les auteurs du rapport prennent en outre fermement position contre la sélection à l'entrée de l'Université et contre « une orientation autoritaire » ; la question de l'échec des étudiants les amène en revanche à une « analyse critique du système des examens et des concours ». Il est encore préconisé, comme alternative à la politique arrêtée par C. Fouchet, une amélioration des taux d'encadrement dans les universités, sur le modèle des grandes écoles et des classes préparatoires. Ce rapport très critique des mesures gouvernementales en matière scolaire

sciences humaines », datée de 1963, Archives R. Leroy de Bobigny ; et Louis Althusser, « problèmes étudiants », *La Nouvelle critique*, janvier 1964, pp. 90, 94, 95-96.

¹ <http://www.senat.fr/rap/r65-297-1/r65-297-11.pdf>

et d'enseignement supérieur plus particulièrement, tant de ce qu'elles mettent en œuvre que de ce qu'elles laissent inchangé, montre que la virulence de certaines critiques popularisées en mai-juin 68 avaient des précédents et n'était pas l'apanage d'étudiants et d'enseignants radicalisés.

Les prises de position universitaires relatives aux plans de réforme scolaire du pouvoir politique, avant les « événements de 68 », ont ensuite été analysées à partir de sources archivistiques et de sources publiées. Des éléments concernant la réception étudiante des projets de réforme de l'enseignement supérieur ont pu être trouvés dans différents fonds d'archives relatifs à l'UEC ainsi qu'à l'UNEF et à son Centre étudiant de recherche syndicale créé en 1962, détenus par la BDIC, notamment les documents suivants : « Programme de l'Union des Etudiants Communistes de France adopté au VIe Congrès à Chatillon-sous-Bagneux les 21, 22, 23 et 24 février 1963 par 249 voix pour, 9 contre et 61 abstentions. Supplément à *Clarté* n°49 »¹ ; « Note pour le CERS », document de 14 pages signé de Georges Lapassade et daté du 6 janvier 1964² ; et le « Document préparatoire au stage national « culturel », 25 et 26 janvier 1964, n°8 » de l'UNEF³. Surtout, le « Manifeste pour une réforme démocratique de l'enseignement supérieur » de 23 pages, publié par l'UNEF en 1964, a constitué une entrée privilégiée pour comprendre la position du principal syndicat étudiant quant aux réformes alors en cours – il a été trouvé en ligne, sur le site des anciens étudiants du PSU⁴. On trouve, en outre, dans ces documents des éléments concernant l'accueil réservé par les organisations étudiantes à l'ouvrage de P. Bourdieu et J.-C. Passeron paru en 1964, *Les Héritiers*, ainsi que dans l'article de Robert Chapuis, « Etudiants. L'université des héritiers », paru dans *Tribune socialiste*, n° 314, 9 février 1967 - accessible en ligne⁵. Enfin, la position sans doute plus marginale des « situationnistes » et de leurs sympathisants, au sein de l'UNEF, a été prise en compte à partir de la lecture de leur

¹ Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Charnomordic, F delta 0701/1, BDIC.

² Fonds Centre étudiant de recherche syndicale, BDIC, F delta 0422.

³ Fonds Goichon, Amélie-Marie. F delta 1729/9. BDIC.

⁴ http://www.esu-psu-unef.com/DOC/06-ESU%20UNEF/64-09_manifestenseig.pdf

⁵ http://www.esu-psu-unef.com/DOC/05-ESU%20PSU/ENSEIGNEMENT/67_Chapuis_Heritiers.pdf

manifeste paru en 1966¹. Si les universitaires (enseignants) sont partagés quant aux projets de réforme de l'enseignement supérieur du Gouvernement, les représentants des sciences dites « dures » mais aussi des nouvelles sciences humaines y ont un intérêt objectif (augmentation de leurs dotations d'ensemble découlant de leur développement démographique), à l'inverse de ceux issus des « humanités classiques » qui alimentent notamment l'opposition parlementaire à la politique scolaire gaullienne. Les prises de position des uns et des autres se donnent à lire dans différentes publications de type « essai » ou dans des revues intellectuelles de grande diffusion dont le dépouillement, bien que non exhaustif, permet de repérer des lignes de clivage et des logiques d'alliance. Les contributions de L. Weil, doyen de la faculté des sciences de Grenoble et « précurseur des relations de l'université avec l'industrie et avec la cité »² - futur membre de la commission de réforme mise sur pied par C. Fouchet et membre de l'AEERS - et du philosophe Pierre Aubenque, dans la revue mendésiste *Les Cahiers de la République*, en novembre-décembre 1962, respectivement intitulées « Pour un cycle court dans l'enseignement supérieur français » et « Pour une réforme des Facultés de lettres », ont permis de repérer l'argumentaire des universitaires partageant les orientations de réforme du Gouvernement, et plus largement « technocratiques », ainsi que sa diffusion dès le début des années 1960. Le numéro spécial, double, de près de 500 pages, de la revue *Esprit* de mai-juin 1964, intitulé « Faire l'université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur » et coordonné par P. Ricoeur et J.-M. Domenach, a particulièrement retenu notre attention, tant s'y expriment les diverses positions réformatrices prévalant à l'époque, individuelles comme syndicales³.

¹ *Union nationale des étudiants de France, Association fédérative générale des étudiants de Strasbourg, De la misère en milieu étudiant : considérée sous ses aspects économique, politique, psychologique, sexuel et notamment intellectuel et de quelques moyens pour y remédier*, Strasbourg, Weibel, 1966, 28 p.

² http://www.echosciences-grenoble.fr/sites/default/files/hommage_a_louis_weil_par_alain_nemoz.pdf

³ On peut y lire les contributions de M. De Ceccatty, J. Brun, E. Boupareyre [pseudonyme du collectif constitué par P. Bourdieu, J.-C. Passeron, J.-D. Reynaud et J.-R. Tréanton], S. Nielson, J. Natanson (représentant le SGEN), J.-C. Payen (secrétaire général du SNESup), J. Frenkel, M. Zamansky, M. Soutif, B. Schwartz et C. Destival, et P. Papon. La liste des collaborateurs au dossier compte en outre L. Althusser, J.-P. Alamaric, P. Aubenque, M. Barbut, F. Bédarida, G. De Bernis, J. Berque, J. Blondel, S. Bouisset, A. Bouilloche, B. Cagnac, M. Chevalier, P. Courtot, M. Crozier, J. Cuisenier, G. Dallaporta, M. Demonque (PDG ciment Laffarge), H. Dubief, P. Ducros, M. Dufrenne, A.-M. Fraisse, R. Fraisse (chargé de mission au Plan), R. Fréchet, R. Grégoire (conseiller d'Etat), C. Gruson (DG Insee), L. Hamon, A. Hermant, Y.-M. Hilaire, R. Huron, P. Ivernel, P. Joutard, A. Kastler, V. Kourganoff, A. Lacaux, J.-W. Lapierre, J. Lautman (CSE), R. Mandrou, J.-M. Mayeur, M. Merle, X. Mignot, M. Milner, J. Paillard, H. Péquignot, M. Philibert, R. Prud'Homme, P. Riché, P. Ricoeur, R.-P. Roche, M.-C. Ropars, M. Rouault, R. Schlumberger (banquier), L. Schwartz, H. Van Effenterre, G. Vedel (président de la

L'ouvrage au titre significatif de G. Antoine et de J.-C. Passeron, préfacé par R. Aron, *La réforme de l'Université*¹ fait lui aussi partie des prises de position privilégiées par notre analyse du fait non seulement du large écho qu'il reçut à l'époque mais aussi en raison de l'implication de ses deux auteurs dans les réformes ultérieures de l'enseignement supérieur, le premier devenant conseiller technique d'E. Faure au ministère de l'Education nationale en juillet 1968 et l'autre, enseignant et fondateur du département de sociologie du Centre universitaire expérimental de Vincennes. Bien que les représentations des réformes à mener divergent entre ces deux auteurs, nous avons voulu souligner, à travers d'autres exemples², les dispositions généralement favorables des sociologues, y compris les plus « à gauche », à l'égard de la prise en compte de la mission professionnelle de l'Université ; dispositions rapportées à la situation institutionnelle de la discipline ne comptant alors qu'une soixantaine de chercheurs au CNRS et une trentaine d'enseignants-chercheurs³, qui explique sans doute elle-même en partie que l'on retrouve au moins deux sociologues - A. Touraine et F. Bourricaud (tous deux enseignants à Nanterre) -, parmi les collaborateurs d'A. Peyrefitte devenu ministre de l'Education nationale en avril 1967. Symptomatique, au contraire, d'un conservatisme académique certain, l'ouvrage du philosophe Georges Gusdorf, *Pourquoi des professeurs ?*, paru en 1963, incarne la défense de l'université comme lieu de prodigation d'une haute culture désintéressée, étrangère à toute formation à un métier. Enfin, les prises de position syndicales des universitaires ont pu être appréciées, concernant le SGEN, à partir de l'ouvrage *La révolution scolaire*, écrit sous la plume de l'historien Antoine Prost et du philosophe Jacques Natanson, paru en 1963⁴ ; et à défaut d'avoir retrouvé de plan de réforme systémique de l'enseignement supérieur publié par

fédération des syndicats autonomes de l'enseignement supérieur), J. Ville, R. Wertheimer, P. Weulersse, E. Will, J. Yon, « et un groupe d'enseignants appartenant à la Faculté de droit et Sciences économiques et à l'IEP de Grenoble ».

¹ Gérald Antoine, Jean-Claude Passeron, *La réforme de l'Université*, Paris, Calmann-Levy, 1966, 289 p.

² On peut ainsi lire dans Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, 1964, Paris, Minuit, p. 95, que « la condition étudiante ne peut tenir son sérieux que de l'avenir professionnel auquel elle prépare, ou mieux, de la prise au sérieux de cette préparation ». La même année, Jean-René Tréanton présente un projet de diplôme d'expert sociologue dans le cadre de la Société française de sociologie. Encore, « en 1965, Alain Touraine évoque les débouchés souhaitables pour la sociologie en dehors des organismes de recherche et universitaires ».

³ Cf. Jean-Michel Chapoulie, « Un regard rétrospectif sur un demi-siècle d'enquêtes empiriques dans la sociologie française », *art. cit.*, p. 34.

⁴ Jacques Natanson, Antoine Prost, *La révolution scolaire*, Paris, Ed. ouvrières, 1963, 163 p.

le SNESup, le point de vue de ce dernier a été envisagé à partir de l'article de son secrétaire général, Jean-Claude Payen, publié dans le numéro d'*Esprit* de 1964¹ - des données sur l'évolution des taux de syndicalisation parmi les universitaires ont, en outre, permis de mettre en évidence une certaine « radicalisation syndicale enseignante », avant même que la « réforme Fouchet » ne soit publiée en juin 1966, donnant lieu à des grèves dès le 15 mars en réaction anticipée².

Une autre forme de prise de position universitaire relative au débat sur la réforme scolaire peut s'envisager comme étant celle d'universitaires prenant pour objet d'étude les pratiques et usages scolaires. Domaine historiquement quasi réservé de la psychologie, l'École est réinvestie par la sociologie (après la phase durkheimienne) au début des années 1960, qui profite alors du contexte de la planification et de la préoccupation « technocratique » de « modernisation » de la société qui nourrissent des demandes de rationalisation ou justification de l'action publique, notamment adressées aux sciences sociales. Une sous-partie de ce chapitre est ainsi consacrée à ce que nous avons appelé « **L'expertise scolaire sociologique** » et s'attache à montrer comment, dans ce nouveau contexte de reconnaissance et de financement de la discipline (mis en valeur par les travaux de J.-M. Chapoulie³, A. Drouad⁴, M. Pollak⁵, P. Masson⁶, A. Chenu⁷ et F. Poupeau⁸), des sociologues vont investir la question scolaire et plus ou moins indirectement suggérer des pistes d'action à l'usage des responsables de la politique scolaire, notamment V. Isambert-Jamati et surtout P. Bourdieu et J.-C.

¹ Cf. Jean-Claude Payen, « Les moyens de la démocratisation », dans *Esprit*, mai-juin 1964, pp. 976-985.

² Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, op. cit., p. 196.

³ Cf. Jean-Michel Chapoulie, « La seconde fondation de la sociologie française, les Etats-Unis et la classe ouvrière », *Revue française de sociologie*, Vol. 32, No. 3 (Jul. - Sep., 1991), pp. 321-364 ; et Jean-Michel Chapoulie, « Un regard rétrospectif sur un demi-siècle d'enquêtes empiriques dans la sociologie française », *Education et sociétés*, 2012/2 n° 30, pp. 33-48.

⁴ Alain Drouard, « Réflexions sur une chronologie : Le développement des sciences sociales en France de 1945 à la fin des années soixante », *Revue française de sociologie*, Vol. 23, No. 1 (Jan. - Mar., 1982), pp. 55-85.

⁵ Michael Pollak, « La planification des sciences sociales », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 2, n°2-3, juin 1976, pp. 105-121.

⁶ Philippe Masson, « Le financement de la sociologie française : les conventions de recherche de la DGRST dans les années soixante », *Genèses*, 2006/1, n°62, pp. 110-128.

⁷ Alain Chenu, « Une institution sans intention. La sociologie en France depuis l'après-guerre », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002/1, n° 141-142, pp. 46-61.

⁸ Franck Poupeau, *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003, 251 p.

Passeron et l'équipe qu'ils dirigent au CSE dont l'ensemble des nombreuses publications relatives au système scolaire ont été listées¹ et analysées, pour la période 1963-1968 – permettant notamment de repérer certaines accointances avec l'AEERS ou le milieu de la « prospective ». Compte tenu de sa diffusion alors (et depuis) massive, l'ouvrage *Les Héritiers* a fait l'objet d'une analyse plus poussée, non seulement de contenu, complétée de témoignages publiés² ou de première main³ de J.-C. Passeron relatant les intentions de ses auteurs, ainsi que d'une analyse de réception basée sur les travaux de P. Masson⁴ et L. Weber⁵, et dans une moindre mesure ceux d'A. Prost⁶ et de L. Gruel⁷, sur les actes du colloque *Sociologues et sociologies, La France des années 60* - déjà cité -, ainsi que sur le dépouillement de certaines archives⁸ ou publications étudiantes⁹. Cet investissement scientifique de la « question scolaire » par l'équipe du

¹ Notamment grâce à l'ouvrage de Yvette Delsaut, Marie-Christine Riviere, *Bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu, suivi d'un entretien sur l'esprit de la recherche*, St Germain du Puy, Le temps des cerises, 2002, 241 p. ; mais aussi d'archives comme c'est le cas pour Pierre Bourdieu, « Les étudiants de propédeutique scientifique. Qui sont-ils ? Que veulent-ils ? », document n° 37, commission I, colloque de Caen 1966, Source : Bulletin quotidien du colloque de Caen, de 1966, Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale), 19870191/2, AN.

² Cf. Jean-Claude Passeron, « Que reste-t-il des *Héritiers* et de la *Reproduction* (1964-1971) aujourd'hui ? Questions, méthodes, concepts et réception d'une sociologie de l'éducation », dans Jean-Michel Chapoulie, Olivier Kourchid, Jean-Louis Robert, Anne-Marie Sohn (dir.), *Sociologues et sociologies, La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, 2005 ; Jean-Claude Passeron, « Le sociologue en politique et vice versa : enquêtes sociologiques et réformes pédagogiques dans les années 1960 », dans Jacques Bouveresse, Daniel Roche (dir.), *La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002)*, Paris, Odile Jacob, 2004, pp. 15-104.

³ entretien de Jean-Claude Passeron avec l'auteure, 5 août 2004.

⁴ Philippe Masson, « Premières réceptions et diffusions des *Héritiers* (1964-1973) », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 2005/2, no 13, pp. 69-98 ; Philippe Masson, « La fabrication des *Héritiers* », *Revue française de sociologie*, n°42-3, 2001, pp. 477-507.

⁵ Louis Weber, « *Les Héritiers* et *La reproduction* dans les débats des années 60-70 », *Savoir/agir*, 2010, n°17, pp. 21-32.

⁶ Antoine Prost, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », *art. cit.*

⁷ Louis Gruel, *La Rébellion de 68. Une relecture sociologique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, 197 p.

⁸ Jean-Claude Passeron avec Pierre Bourdieu, « Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique », *Les Temps Modernes*, 1965, n°232, pp. 435-466 et Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Monique de Saint Martin, « Rapport pédagogique et communication », *Cahiers du centre de sociologie européenne*, Paris/ La Haye, Mouton, 1965 apparaissent ainsi dans une bibliographie d'un document du CERS de mars 1966, intitulé « Stage pédagogique », Fonds Centre étudiant de recherche syndicale, BDIC, F delta 0422.

⁹ Union nationale des étudiants de France, Association fédérative générale des étudiants de Strasbourg, *De la misère en milieu étudiant : considérée sous ses aspects économique, politique, psychologique, sexuel et notamment intellectuel et de quelques moyens pour y remédier*, *op. cit.* ; Robert Chapuis, « Etudiants. L'université des héritiers », *doc. cit.*

CSE en constitue les membres en experts, faisant de la sociologie une discipline concurrente de la psychologie et de ses dérivés en matière de préconisations d'actions réformatrices en la matière. Outre la lutte larvée entre sociologues pour le leadership de l'expertise scolaire au cours des années 1960, celle avec les psychologues, psychosociologues et nouveaux spécialistes des sciences de l'éducation est aussi envisagée, supposant la prise en compte du développement institutionnel et des problématiques de recherche de ces disciplines à cette période, notamment à l'aide des travaux d'A. Prost¹, de D. Damamme², de S. Morel³ et du témoignage de G. Mialaret⁴.

Les principales parties prenantes au débat sur la réforme scolaire et l'enseignement supérieur en particulier ayant été prises en compte, restait à dépasser une analyse ayant tendance à en faire des isolats pour pouvoir apprécier leur positionnement relatif, et éventuels dialogues et alliances ou, au contraire, oppositions. Les colloques organisés à Caen en novembre 1966 et à Amiens en mars 1968 ce sont révélés des entrées privilégiées pour comprendre ces relations. Certes organisés par l'AEERS, avec le soutien des pouvoirs publics, ils ont néanmoins réuni des centaines de personnes, bien au-delà du milieu universitaire et de la recherche (la liste des participants a été systématiquement étudiée afin de pouvoir apprécier la proportion d'enseignants-chercheurs et de représentants du monde économique, de la politique et de l'administration, permettant de qualifier ces rassemblements de « lieux neutres »⁵), venues débattre notamment de l'avenir de l'Université et faisant ainsi de ces colloques des « **symptômes de la nébuleuse réformatrice de l'École et de ses tensions internes** » (cf. intitulé de la **sous-partie C/ du chapitre III**). Grâce aux nombreuses archives relatives à l'organisation et à la tenue du colloque de 1966 contenues dans le Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Éducation nationale), 19870191/2, AN, et à

¹ Antoine Prost, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », *art. cit.* ; Antoine Prost, « *Les Héritiers* et le contexte privilégié des années 1964-1968 », dans Jean-Michel Chapoulie, Olivier Kourchid, Jean-Louis Robert, Anne-Marie Sohn (dir.) (dir.), *Sociologues et sociologies, La France des années 60, op. cit.*

² Dominique Damamme, « Laboratoires de la réforme pédagogie », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry sur Seine, l'Atelier, 2008, pp. 245-258.

³ Stanislas Morel, *L'échec scolaire en France (1960-2010). Sociologie d'un champ d'intervention professionnelle*, thèse pour l'obtention du grade de docteur en sociologie, EHESS, 2010.

⁴ Gaston Mialaret, « La création des sciences de l'éducation », dans Mireille Froment, Michel Caillot, Michel Roger (dir.), *30 ans de sciences de l'éducation à Paris V*, Paris, PUF, 2000.

⁵ Cf. Luc Boltanski, Pierre Bourdieu, « La production de l'idéologie dominante », *art. cit.*

partir des actes publiés du colloque de 1968¹, l'intention des organisateurs ainsi que le détail des participants et de leurs prises de position ont pu être étudiés, permettant ainsi de mettre en relief la convergence - certes non unanime² - de la plupart des revendications exprimées lors du premier en faveur d' « **universités autonomes, concurrentielles et expérimentales** » (cf. intitulé de la **sous-partie consacrée au colloque de Caen de 1966**) et le « **front commun hétéroclite en faveur de la rénovation pédagogique** » (cf. intitulé de la **sous-partie consacrée au colloque d'Amiens de 1968**) qui caractérise le second. Le retour aux sources archivistiques de ces colloques, allié à un entretien réalisé avec J.-L. Crémieux-Brilhac³, ancien secrétaire général de l'AEERS, nous a permis de rompre avec une vision quelque peu enchantée ou du moins déformée des tenants et des aboutissants de ces colloques que l'historiographie a trop souvent tendance à retenir comme significatifs d'un consensus en faveur de la « rénovation pédagogique ». Si les propositions allant dans le sens des préconisations des mouvements d'éducation nouvelle, notamment portées par des psychologues et psycho-sociologues, y sont nombreuses et occupent une part importante des conclusions de ces colloques, l'objectif principal de l'AEERS, association organisatrice, et du pouvoir politique, associé à l'organisation de ces événements qu'il finance en grande partie, est avant tout de promouvoir des universités autonomes, concurrentielles et expérimentales, et donc sélectives, en partie financées par le secteur privé et ainsi adaptées à leur environnement économique.

L'ensemble de cette première partie, largement basée sur des travaux de seconde main complétés de sources propres, a permis, par leur association, de mettre en relief non seulement la particularité du contexte démographique qui caractérise le système scolaire de l'époque des « trente glorieuses » mais surtout la façon dont elle est alors perçue par les pouvoirs publics, les milieux économiques et une part des universitaires qui ont à cœur de « canaliser les flux » scolaires dans une perspective

¹ *Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du colloque d'Amiens, AEERS, mars 1968*, Paris, AEERS- Dunod, 1968.

² A noter, entre autres, le boycott du colloque par les organisations étudiantes et un point de vue plus spécifique développé dans un « mémorandum » adressé par Paul Vignaux pour « la section « enseignement supérieur » du SGEN (CFDT) » à Pierre Laurent, en avril 1966, Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Éducation nationale), 19870191/7, AN.

³ le 22 mars 2007 à son domicile, dans le cadre du séminaire d'A. Callu « Le mai 68 des historiens : entre identités narratives et histoire orale ».

« adéquatisme » qui se cristallise alors. Cette analyse socio-historique de l'élaboration des politiques scolaires, notamment vis-à-vis de l'enseignement supérieur, entre la Libération et la veille de « Mai 68 » permet d'observer la cristallisation d'un nouveau cadrage de l'action publique éducative dans une optique « productiviste » basée sur la mise en adéquation des perspectives d'évolution de l'emploi et de la scolarisation, et de repérer les acteurs qui y contribuent et les résistances qu'elle soulève. Elle illustre, en outre, de façon très concrète le processus mis en relief par D. Dulong de déplacement des centres décisionnaires de la gouvernance - « ce courant « technocratique » »¹ - qui s'opère au cours des années 1950-1960, et ses ressorts.

Une « **Chronologie sélective de prises de position et décisions relatives à l'Education nationale, 1922-1968** » a été élaborée et figure en **annexe de la partie I** dans le but de donner un aperçu rapide du dynamisme du débat sur la question scolaire à cette période. Les recherches effectuées pour la première partie de cette thèse ont, en outre, constitué la base de deux communications scientifiques. L'une à la première séance sur « Le contexte académique, disciplinaire et politique (années 1950-1960) » du séminaire inter-laboratoires « 50 ans après *Les Héritiers* »², tenue le 28 mars 2013 sur le site Pouchet, intitulée « Le champ de la réforme scolaire à l'époque de la parution des *Héritiers*, 1950-1966 » et discutée par Charles Soulié. La seconde à la journée d'étude « Comment traiter des rapports entre enseignement supérieur et « monde économique » ? » organisée par Olivia Chambard et Laurène Le Cozanet à Paris Dauphine, le 7 mai 2013, intitulée « La construction de l'injonction à « adapter l'Université au monde extérieur » dans les années 1950-1960 » et discutée par Christine Musselin. Cette dernière communication est à l'origine d'un article à paraître dans un numéro de la revue *Formation-emploi* coordonné par Olivia Chambard et Laurène Le Cozanet intitulé « Nouveaux éclairages sur les relations entre enseignement supérieur et monde économique ».

Le contexte de la scolarisation et de la politique scolaire « *anté 68* » ayant ainsi été analysé dans le détail, il autorise une meilleure compréhension des « événements »

¹ Delphine Dulong, *Moderniser la politique. Aux origines de la Ve République*, op. cit., p. 288.

² organisé par le CENS (Université de Nantes), le CESSP-CSE (CNRS/Université de Paris-1 Panthéon Sorbonne), le CRESSPA-CSU (CNRS-Université de Paris 8), le CURAPP (CNRS-Université de Picardie Jules Verne), le CIRCEFT-ESCOL (Université de Paris 8) et le GRESCO (Universités de Poitiers et de Limoges).

et de leur dimension universitaire, tant du point de vue de leur condition de possibilité que de leur sens. Après cette première partie s'intéressant à l'amont de la « crise » de mai-juin 1968, suit donc une **seconde partie** intitulée « « **mai 68** » et la **nouvelle bourse des valeurs de la réforme scolaire (novembre 1967-février 1969)** » ayant pour objet les effets des « évènements » universitaires sur le cours de la politique scolaire. Au préalable, le **chapitre IV** : « « **68** », **produit du système scolaire et de ses transformations ?** » défend l'hypothèse selon laquelle le mouvement social connu en mai-juin 1968 en France, d'une ampleur jamais égalée, trouve l'une de ses conditions de possibilité dans les très importants progrès de la scolarisation à l'origine de ce que nous avons appelé « la nouvelle génération scolaire » de l'après-guerre, parmi laquelle se recrute la plus grande partie des participants au mouvement. Une première sous-partie intitulée « **L'objet « 68 » à travers le prisme scolaire** » revient et insiste ainsi sur les liens entre « **Scolarisation et dispositions à la « prise de parole** » - en référence à la fois au concept d'Albert Hirschman développé dans *Défection et prise de parole : théorie et applications*, Paris, Fayard, 1995 et aux propos de Michel de Certeau « En mai dernier, on a pris la parole comme on a pris la Bastille en 1789 », publiés dans la revue *Etudes* en juin-juillet 1968 puis dans *La prise de parole*, Paris, Le Seuil, 1994 (1968) - et propose une analyse en termes de « génération scolaire » en grande partie à l'origine d'une nouvelle « génération politique »¹. En se fondant sur les analyses de D. Gaxie démontrant la corrélation entre compétence politique et capital culturel et donc scolaire², nous proposons une analyse de la « crise du consentement et ruptures d'allégeance »³ qui constituent le principal ressort des « évènements de 68 » - perçus par beaucoup comme amorce de « révolution », en témoigne l'attitude de certains responsables politiques⁴ - en tant que produit de l'élargissement de l'accès aux études secondaires-supérieures. A partir de travaux scientifiques parmi les plus récents

¹ Sans ignorer les problèmes posés par le recours au concept de « génération » en sociologie, cf. Karl Mannheim, *Le problème des générations*, Paris, Armand Colin, 2011, 162 p., notamment le chapitre II « Le problème sociologique des générations » et « Préface à la deuxième édition » de Gérard Mauger.

² Daniel Gaxie, *Le cens caché : inégalités culturelles et ségrégation politique*, Paris, Seuil, 1978, 264 p.

³ Boris Gobille, « Mai-juin 68 : crise du consentement et ruptures d'allégeance », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68, op. cit.*, pp. 15-34.

⁴ Nous citons le témoignage de René Haby, alors directeur de cabinet du ministre de la Jeunesse et des Sports, dans Olivier Le Noé, « René Haby au 34 rue de Chateaudun, 1966-1968. L'expérience d'un directeur de cabinet sur les vicissitudes de la normalisation administrative des services du Ministère de la Jeunesse et des Sports (entretien) », *Terrains & travaux*, 2007/1 n° 12, pp. 163-194.

concernant « 68 » (notamment ceux de B. Gobille¹, B. Pudal², B. Lacroix³, K. Ross⁴, I. Gilcher-Holtey⁵ et M. Zancarini-Fournel⁶), dont certains plus particulièrement axés sur la sociologie culturelle ou le rapport à la culture « légitime » aux cours des « années 68 » (notamment Boris Gobille, « La vocation d'hétérodoxie »⁷ et Frédérique Matonti, « Structuralisme et prophétisme »⁸), nous avons tenté de démontrer les liens probables entre développement de la scolarisation et diffusion de « dispositions lettrées »⁹, elle-même propice à la politisation au sens d'intérêt et d'attention pour la politique, notamment par le biais de la lecture des productions symboliques critiques dont l'offre se développe au cours des années soixante. Si l'analyse vaut particulièrement pour les étudiants, notamment ceux de « première génération » (le travail d'E. Neveu en atteste particulièrement¹⁰), nous avons voulu souligner combien elle pouvait aussi valoir plus largement, notamment pour les « jeunes » ouvriers passés par l'enseignement post-obligatoire technique, au sujet duquel différentes données statistiques ont été mobilisées¹¹. Faisant alors l'hypothèse que ces « jeunes » ouvriers, considérés plus

¹ Boris Gobille, « Mai-juin 68 : crise du consentement et ruptures d'allégeance », *art. cit.*

² Bernard Pudal, « "Le moment 68 en France" (éléments de problématique) », in Janick Marina Schaufelbuehl (dir.) *1968-1978 (Une décennie mouvementée en Suisse)*, Zurich : Chronos, Verlag, 2009, pp. 53-66 ; Bernard Pudal, « Ordre symbolique et système scolaire dans les années 1960 », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68, op. cit.*, pp. 47-61.

³ Bernard Lacroix, « Les jeunes et l'utopie : transformations sociales et représentations collectives dans la France des années 1968 » dans *Religion, société et politique : mélanges en hommage à Jacques Ellul*, Paris, PUF, 1983, pp. 719-742 ; Bernard Lacroix, « A contre-courant : le parti pris du réalisme », *Pouvoirs*, n°39, 1986, pp. 117- 127 ; Bernard Lacroix, « Trente ans après comment expliquer Mai 68. D'aujourd'hui à hier et d'hier à aujourd'hui : le chercheur et son objet », *Scalpel*, n°4-5, 1999.

⁴ Kristin Ross, *Mai 68 et ses vies ultérieures*, Paris, Edition Complexe, Le Monde diplomatique, 2005, 248 p.

⁵ Ingrid Gilcher-Holtey, « Eléments pour une histoire comparée de mai 68 en France et en Allemagne », *Scalpel*, 1999, n°4-5.

⁶ Michèle Zancarini-Fournel, « Récit. Le champ des possibles » dans Philippe Artières, Michèle Zancarini-Fournel, (dir.), *68 une histoire collective*, Paris, La Découverte, 2008, pp. 17-55.

⁷ dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68, op. cit.*, pp. 274-294

⁸ dans *Ibid.*, pp. 172-185.

⁹ Cf. Gérard Mauger, Claude F. Poliak, Bernard Pudal, *Histoires de lecteurs*, Paris, Nathan, 1999, 446 p.

¹⁰ Erik Neveu, « Le mystère du maoïsme breton », dans Christian Bougeard, Vincent Porhel, Gilles Richard, Jacqueline Sainclivier, *L'Ouest dans les années 68*, Rennes, PUR, 2012, pp.189-206.

¹¹ Jean-Pierre Faguer, « Le baccalauréat "E" et le mythe du technicien », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nov. 1983, Vol. 50, pp. 85-96 ; Base Ac'Adoc, « Statistiques des étudiants inscrits dans les établissements universitaires. Enquête détaillée par fiches individuelles ; inscriptions dans un autre

disposés à la politisation que ceux moins exposés à la culture scolaire, avaient pu être moteur dans les grèves ouvrières « autour de 68 », nous avons trouvé des éléments de confirmation dans différents travaux de sociologie du monde ouvrier et des « classes populaires » (particulièrement ceux de X. Vigna¹ mais aussi de Cédric Lomba et Julian Mischi², Philippe Alonzo et Cédric Huguée³, et B. Pudal et J.-N. Retière⁴), reposant parfois sur des témoignages (notamment ceux de Christian Corouge⁵). Nous nous sommes alors risquée à proposer d'appliquer l'explication de la révolte de « 68 » par le schème du « déclassement »⁶, « subjectif », non pas tant aux étudiants qu'aux jeunes ouvriers primo-accédants à l'enseignement secondaire-supérieur, ainsi qu'aux enseignants dont la complexification des carrières a été préalablement démontrée au chapitre I. Après avoir ainsi ouvert la focale d'investigation concernant les ressorts sociologiques, particulièrement scolaires, de la mobilisation de mai-juin 1968, nous la recentrons à nouveau sur le milieu universitaire en montrant en quoi « **Des enseignants et enseignants, [ont été] précurseurs du mouvement contestataire** ». Nous avons voulu attester du rôle central joué par les étudiants et enseignants, mobilisés pour certains au moins dès novembre 1967, dans le déclenchement du mouvement social sans doute parmi les plus marquants, de par son ampleur, de l'histoire de France. Il s'agit ici, pour

établissement. Public, 1973-74 », *Tableaux statistique* n° 4505, déc. 1974, pp. 1-161, Paris, MEN ; Base Ac'Adoc, « Orientation des bacheliers 1972 en 1972-1973 selon la série du baccalauréat », note d'information, N° 38, nov. 1973, pp. 1-5, Paris, MEN ; Claude Vimont, Jacques Baudot, « Les titulaires d'un diplôme d'enseignement technique ou professionnel dans la population active de 1962 », *Population*, 20e Année, No. 5 (Sep. - Oct., 1965), pp. 763-784.

¹ Xavier Vigna, *Histoire des ouvriers en France au XXe siècle*, Paris, Perrin, 2012, 404 p. et Xavier Vigna, *L'Insubordination ouvrière dans les années 68. Essai d'histoire politique des usines*, Rennes, PUR, 2007, 378 p.

² Cédric Lomba et Julian Mischi, « Ouvriers et intellectuels face à l'ordre usinier », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2013/1 n° 196-197, pp. 4-19.

³ Philippe Alonzo et Cédric Huguée, *Sociologie des classes populaires*, Paris, Armand Colin, 2010, 122 p.

⁴ Bernard Pudal, Jean-Noël Retière, « Les grèves ouvrières de 68, un mouvement social sans lendemain mémoriel », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68, op. cit.*, pp. 207-221.

⁵ Christian Corouge *et al.*, « Engagement et désengagement militant aux usines Peugeot de Sochaux dans les années 1980 et 1990. Pourquoi la « Chronique Peugeot » de 1984-1985 parue dans *Actes* s'est-elle interrompue ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2013/1 n° 196-197, pp. 20-33 ; Christian Corouge et Michel Pialoux, *Résister à la chaîne. Dialogue entre un ouvrier de Peugeot et un sociologue*, Marseille, Agone, 2011.

⁶ Cf. Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, Paris, Minuit, 1992 (1984), 317 p. ; Pierre Bourdieu, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol 24, novembre 1978, pp. 2-22.

l'essentiel, d'un travail de seconde main basé sur une compilation de différentes chronologies¹ ainsi que sur des travaux et témoignages dont un certain nombre ont été publiés dans le numéro 11-13 de la revue de la BDIC, *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, à l'occasion de la commémoration des vingt ans des « événements »², auxquels s'ajoutent le travail de D. Fischer sur les étudiants³ et de B. Geay sur les enseignants⁴. Les témoignages publiés de R. Merle⁵, R. Lourou⁶ et H. Lefebvre¹ ont aussi été

¹ Bernard Pudal, « Les événements de mai-juin 1968 : bref récit chronologique », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68, op. cit.*, pp. 189-194 ; Michèle Zancarini-Fournel, « Chronologie France 1962-1981 », dans Philippe Artières, Michèle Zancarini-Fournel, (dir.), *68 une histoire collective*, Paris, La Découverte, 2008, pp. 787-798 ; Monique Suzzoni, « Chronologie générale », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 284-303, et « Chronologie des événements de mai-juin 1968 », Paris, La Documentation française, 1970. Pour des chronologies plus centrées sur l'Université, voir Danièle Le Cornu, Rachel Mazuy, « Chronologie des événements à Nanterre en 1967-1968 », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, vol. 11, n° 11, pp. 133-135 et Geneviève Dreyfus-Armand, « D'un mouvement étudiant l'autre : la Sorbonne à la veille du 3 mai 1968 », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 136-147. Une chronologie consacrée à la mobilisation au sein de l'Institut d'anglais de la Sorbonne, remontant à l'année 1966, se trouve dans Marie-Pierre Pouly, *L'esprit du capitalisme et le corps des lettrés : l'inscription scolaire de l'anglais et sa différenciation*, thèse pour l'obtention du grade de docteur en sciences sociales, EHESS, décembre 2009, pp. 661 et suiv. ainsi que dans Christophe Gaubert, Marie-Pierre Pouly, « Transformations morphologiques et mobilisations disciplinaires. Les enseignants et étudiants de l'Institut d'anglais de la Sorbonne en 1968 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2012/4, n° 194, pp. 78-97. Pour ce qui est de la mobilisation du monde ouvrier, voir notamment Xavier Vigna, *Histoire des ouvriers en France au XXe siècle, op. cit.*, pp. 248-250 et Xavier Vigna, *L'Insubordination ouvrière dans les années 68. Essai d'histoire politique des usines, op. cit.*, pp. 25-87.

² Alain Monchablon, « L'UNEF avant mai. En attendant le miracle », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 87-91 ; Geneviève Dreyfus-Armand, Pierre Grappin, « La faculté de Nanterre de 1964 à 1968. Entretien avec Pierre Grappin », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 100-104 ; Geneviève Dreyfus-Armand, Jean-François Godchau, « Le syndicalisme étudiant à Nanterre. Entretien avec Jean-François Godchau », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 105-109 ; Jean-Pierre Duteuil, « Les groupes politiques d'extrême-gauche à Nanterre », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 110-115 ; Geneviève Dreyfus-Armand, Daniel Cohn-Bendit, « Le mouvement du 22 mars. Entretien avec Daniel Cohn-Bendit », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 124-129 ; Alain Lenfant, « Anti-impérialisme et anti-fascisme à Nanterre », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 130-131 ; Geneviève Dreyfus-Armand, « D'un mouvement étudiant l'autre : la Sorbonne à la veille du 3 mai 1968 », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 136-147 ; Geneviève Dreyfus-Armand, Madeleine Rébérioux, « La Sorbonne occupée. Entretien avec Madeleine Rébérioux », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 154-159 ; Christine Faure, « Mai 1968 à Toulouse : le Mouvement du 25 avril », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 200-204 ; Gérard Lange, « L'exemple caennais », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 205-213 ; Didier Leschi, « Mai 68 et le mouvement lycéen », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 260-264 ; Daniel Bensaïd, « Ni mythifier ni minimiser. Entretien avec Daniel Bensaïd », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 265-268.

³ Didier Fischer, *L'histoire des étudiants en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Flammarion, 2000, 611 p.

⁴ Bertrand Geay, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La Découverte, 2005, 122 p.

⁵ Robert Merle, *Derrière la vitre*, Paris, Gallimard, 1991 (1970), 539 p.

⁶ René Lourau, « Prolongements », dans Henri Lefebvre, *L'irruption de Nanterre au sommet*, Paris, Syllepse, 1998 (1968).

mobilisés, ainsi que celui collecté auprès d'H. Cixous² - tous étaient enseignants à Nanterre en 1967-1968. Quelques documents d'archives trouvés dans le Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale), 19870191/9, AN, ont aussi permis de trouver quelques données, notamment chiffrées, quant à l'ampleur et au déroulement de la mobilisation du milieu scolaire au cours des mois de mai et juin 1968, tels que perçus par les responsables de la politique scolaire.

La seconde partie de ce chapitre vise à mettre en relief la « **dynamique** de mobilisation »³ et l'**hétérogénéité de la mobilisation universitaire**, en s'intéressant d'abord à ses « **disparités géographiques, disciplinaires et statutaires** ». Rares, quelques données chiffrées quant à l'ampleur de la mobilisation étudiante et enseignante dans différentes villes universitaires ont été glanées dans quelques documents d'archives⁴ et travaux universitaires⁵ et ont permis la construction du « **Tableau n° 31 : estimation de la participation étudiante et enseignante aux « AG » de certaines facultés de lettres en juin 1968** ». Afin de pouvoir apprécier l'intensité de la mobilisation selon les universités et les disciplines, il nous a fallu rapporter ces données aux nombres d'inscrits dans chacune. Grâce à la base de données du Ministère de l'Education nationale, Ac'Adoc, nous sommes parvenue à retrouver un tableau recensant les « effectifs universitaires au 31 mars 1968 »⁶, à partir duquel le tableau suivant a été construit le « **Tableau n° 32 : Effectifs universitaires au 31 mars 1968 dans une sélection d'académies et de grandes disciplines** ». Cette approche statistique nous a permis de rompre avec une vision parisiano-centrée de la mobilisation faisant de la capitale le *summum* de l'agitation universitaire puisque l'on observe en fait que les « grosses » villes universitaires ne sont pas les plus mobilisées proportionnellement au volume de leurs effectifs étudiants mais qu'à l'inverse de

¹ Henri Lefebvre, *Le temps des méprises*, Paris, Stock, 1975, Chapitre 4 « Les enfants de Mai ».

² entretien d'Hélène Cixous avec l'auteure, le 26 avril 2008.

³ Cf. Michel Dobry, *Sociologie des crises politiques : la dynamique des mobilisations multisectorielles*, Paris, FNSP, 1992 (1986), 319 p.

⁴ « Réunion d'enseignants d'histoire tenue à la maison de l'Inde (cité universitaire à Paris), le 22 juin 1968 », Fonds 1968 n°1, carton 23, Centre d'Histoire Sociale (CHS).

⁵ Notamment Didier Fischer, *L'histoire des étudiants en France, de 1945 à nos jours*, op. cit. ; Christine Faure, « Mai 1968 à Toulouse : le Mouvement du 25 avril », art. cit.

⁶ Il a été publié dans *Tableau statistique*, n° 3258, octobre 1968, Paris, Ministère de L'Education nationale, p. 1.

« petites » villes universitaires comme Clermont-Ferrand et surtout Rouen sont particulièrement mobilisées (cf. « **Tableau n° 33 : intensité de la mobilisation étudiante en mai-juin 1968 dans une sélection de villes universitaires** »). Une première piste d'explication des variations territoriales d'intensité de la participation universitaire nous est apparue résider dans la part d'étudiants en lettres et en sciences - les plus mobilisés en « 68 », selon tous les témoignages - propre à chaque ville universitaire, hypothèse que nous avons pu éprouver et valider grâce au « **Tableau n° 34 : part cumulée des étudiants en lettres et sciences dans une sélection d'universités** » - tiré du tableau n°32. Toutefois, la plus forte implication des facultés de lettres et de sciences dans la mobilisation universitaire restait à expliquer, sans doute par le recrutement social spécifique de ces facultés, tendanciellement plus « ouvert » que celui des facultés de droit ou de médecine (cf. tableau n° 19, chapitre I). Les données dont nous disposons quant à l'intensité de la mobilisation universitaire ont alors été confrontées au « **Tableau n° 35 : Le recrutement social des étudiants inscrits dans les universités en 1967-1968 dans une sélection d'académie (répartition en %)** »¹. Cette approche exclusivement statistique n'a pas permis de valider l'hypothèse d'un ancrage social - probablement loin d'être univoque et homogène, *a fortiori* au fil de la « dynamique de mobilisation » - particulièrement « populaire » de la mobilisation universitaire et a ainsi montré la nécessité d'une enquête plus « qualitative » et de la prise en compte de l'histoire sociale et politique propre à chaque région et à chaque ville universitaire. Une analyse plus circonscrite de l'implantation disciplinaire de la mobilisation nous est apparue possible concernant la Sorbonne grâce aux données relatives au nombre de présents en assemblées générales et au nombre d'inscrits par discipline, présentées dans le numéro spécial de la revue *Le mouvement social*, paru en juillet 1968, qui présente une compilation analytique de différents tracts et compte rendu de commissions de la Sorbonne, réalisée par un groupe d'historiens partie prenante de la mobilisation² - données qui sont à l'origine de notre « **Tableau n° 36 : intensité de la mobilisation dans une sélection de disciplines** ».

¹ Ce tableau a été calculé à partir des données publiées dans « Statistique des étudiants français inscrits dans les universités, selon la catégorie socio-professionnelle de leurs parents (répartition en %), 1967-68, France-Académies, Public », n°1 GF 5349, n° 49, mars 1960, p. 2, Paris, Ministère de l'Education nationale ; accessibles en ligne via « Ac'Adoc ».

² Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, n°64, Jul. - Sep., 1968, pp. 3-416.

durant l'occupation de la Sorbonne ». Pour tenter de comprendre pourquoi la sociologie, la psychologie et l'histoire apparaissent comme les disciplines les plus représentées dans les « AG » de la Sorbonne, nous avons voulu explorer les éventuelles spécificités du recrutement social et genré de ces disciplines, que donne à lire l'étude de N. Bisseret consacrée aux étudiants inscrits en licence à la Faculté des lettres de Paris au début des années soixante¹ - le « **Tableau n° 37 : recrutement social et genré des étudiants inscrits en licence à la Faculté des lettres de Paris au début des années soixante** » en présente une synthèse partielle. Cette même interrogation sur les spécificités disciplinaires quant à l'engagement dans le mouvement de contestation universitaire a ensuite été étendue aux enseignants. Grâce aux travaux d'A. Prost², P. Bourdieu³ et de C. Gaubert et M.-P. Pouly⁴, le mode d'accès au métier - respectueux ou non du traditionnel *cursus honorum* - est apparu comme l'explication la plus convaincante de la polarisation du milieu universitaire quant à l'engagement ou non dans la mobilisation, plus encore que les différences statutaires – entre « rangs A » et « rangs B ».

L'origine universitaire de la mobilisation ayant été démontrée, nous avons voulu ensuite revenir sur le rôle des organisations syndicales et politiques étudiantes dans la politisation des militants de la « première heure », tout en insistant sur la relative marginalité numérique de leur implantation, et ce afin de mettre en relief la dynamique ascensionnelle de la mobilisation. C'est l'objet de la dernière sous-partie de ce chapitre IV, intitulée « **D'une minorité militante au « mouvement de masse » : le processus d'élargissement de la politisation universitaire** » qui s'appuie sur les travaux relatifs au militantisme étudiants précités ainsi que sur le travail de F. Matonti et B. Pudal sur l'UEC⁵, de F. Chataignier sur l'« UJ »¹ et d'A. Trespeuch sur les « situ »². Outre la

¹ Noëlle Bisseret, « La sélection à l'université et sa signification pour l'étude des rapports de dominance », *Revue française de sociologie*, IX, 1968, pp. 463-496.

² Antoine Prost, *Education, société et politique, Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, *op. cit.* ; Antoine Prost, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », *art. cit.*

³ Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, *op. cit.*

⁴ Christophe Gaubert, Marie-Pierre Pouly, « Transformations morphologiques et mobilisations disciplinaires. Les enseignants et étudiants de l'Institut d'anglais de la Sorbonne en 1968 », *art. cit.*

⁵ Frédérique Matonti, Bernard Pudal, « L'UEC ou l'autonomie confisquée » dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68*, *op. cit.*, pp. 130-143.

surreprésentation de minorités religieuses parmi ces militants étudiants, montrée à la fois par F. Johsua concernant la JCR³ et M. Dressen concernant les « maoïstes »⁴, une certaine surreprésentation des préparationnaires et plus largement d'étudiants marqués par une relative « excellence scolaire » nous est apparue au fil de la lecture de différents témoignages dont certains collectés par nos soins⁵, d'autres généreusement communiqués par l'historien anglais de l'Université d'Oxford, Robert Gildea⁶ - ce dont nous le remercions encore -, et d'autres publiés⁷. Les données biographiques rassemblées à partir de ces témoignages ont été complétées grâce au « Maitron »⁸ - dont nous remercions le directeur de nous avoir autorisé l'accès à la version en ligne - et dans une moindre mesure par *Génération*⁹. La réunion de ces différentes sources, complétées parfois aussi par le *Who's who's*¹⁰, l'*Annuaire de l'Éducation nationale* de 1967-1968¹¹ et celui du Syndicat autonome de la même année¹² (qui fournissent, respectivement, de précieuses indications quant à l'éventuel poste occupé dans l'enseignement en général et dans l'enseignement supérieur de lettres et sciences humaines en particulier), nous a

¹ Frédéric Chataignier, *D'Althusser à Mao : les Cahiers marxistes-léninistes (1964-1968)*, Mémoire secondaire pour le DEA de sciences sociales ENS-EHESS, octobre 2004. Nous remercions l'auteur d'avoir bien voulu nous communiquer ce mémoire non encore publié.

² Anna Trespeuch, « L'Internationale situationniste : d'autres horizons de révolte », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 2009/2, n° 94.

³ Florence Johsua, « « Nous vengerons nos pères... » » De l'usage de la colère dans les organisations politiques d'extrême gauche dans les années 1968 », *Politix*, 2013/4, n° 104, pp. 203-233. Nous remercions l'auteure de cet article d'avoir bien voulu nous en communiquer une version pré-publication.

⁴ Marnix Dressen, *De l'amphi à l'établi. Les étudiants maoïstes à l'usine (1967-1989)*, Paris, Belin, 1999, 430 p.

⁵ entretiens d'Alain Brossat ; Alain Badiou ; Daniel Bensaïd ; Robert Linhart ; Kostas Mavrikis avec l'auteure en juin et juillet 2004.

⁶ entretiens qu'il a réalisés avec M.-A. Burnier, Y. Cohen, J.-P. Le Dantec, D. Defert, J.-P. Dollé, J.-P. Duteuil, D. Grange, J. Le Bitoux, J.-Y. Potel, N. Ringart, O. Rolin, A. Sénik, et R. Schérer.

⁷ Notamment ceux de Louis Gruel, *La Rébellion de 68. Une relecture sociologique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, 197 p. ; Alain Geismar, *Mon Mai 1968*, St Amand Montrond, Perrin, 2008, 249 p. ; André Glucksmann, *Une rage d'enfant*, Paris, Plon, 2006, 290 p. Le témoignage de Virginie Linhart a aussi été mobilisé pour illustrer le rapport à l'« École » et à la culture « légitime » des dirigeants « maoïstes », Virginie Linhart, *Le jour où mon père s'est tu*, Paris, Seuil, 2008, 174 p.

⁸ Claude Pennetier (dir.), *Dictionnaire biographique, mouvement ouvrier, mouvement social : période 1940-1968, de la Seconde Guerre mondiale à Mai 1968*, Paris, Les Éd. de l'Atelier-Éd. ouvrières, 2007

⁹ Hervé Hamon, Patrick Rotman, *Génération, 1. Les années de rêve*, Paris, Seuil, 1998, 615 p.

¹⁰ *Who's who in France*, Paris, J. Lafitte.

¹¹ *Annuaire de l'Éducation nationale*, Paris, Imprim. nat, 1968.

¹² *Annuaire des facultés des lettres et sciences humaines*, publié par le Syndicat autonome du personnel enseignant des facultés des lettres de l'État, Paris, SAPEFL, déc. 1967.

permis la constitution d'une base de données relative à 28 individus, compilées dans le « **Tableau n° 38 : recrutement social et scolaire d'un échantillon d'activistes politiques « gauchistes », « autour de 68 »** ». L'échantillon ainsi constitué, de manière plus fortuite que contrôlée, a sans doute tendance à surreprésenter les activistes passés à la postérité du fait de leur carrière universitaire ultérieure. Il illustre cependant l'ancrage disciplinaire - en philosophie, sociologie et histoire – ainsi que le recrutement social et scolaire - plutôt élevé - d'une partie des activistes politiques « gauchistes » avant, pendant et après « 68 » ; confirmant les tendances qui se dégagent de l'enquête d'Y. Delsaut réalisée en 1965 auprès de 2 300 étudiants des facultés de lettres et sciences humaines de Paris et de province, portant sur leur activisme politique¹. Nous avons déduit de cette relativement forte prégnance d'un capital scolaire élevé parmi ces activistes étudiants de la « première heure » des dispositions à des types particuliers de militantisme, notamment un certain théoricisme et des qualités d'exégète, qui donnent lieu à des notes de lecture, exposés et joutes verbales - dispositions illustrées dans le film consacré par Jean-Luc Godard au mouvement pro-chinois parisien, *La chinoise*, sorti en 1967 et dont l'héroïne est une étudiante en philosophie de Nanterre, fille de banquier ; ainsi que dans le témoignage collecté auprès d'Alain Brossat, l'un des premiers militants de la JCR. Nous faisons ainsi l'hypothèse que cette « élite » du militantisme étudiant a rempli un rôle de « passeur culturel » au cours des « événements » en faisant en quelque sorte de la publicité aux productions symboliques « critiques » dont la diffusion connaît un *boom* en mai-juin 1968. Mais plutôt que de parler d'un processus de « radicalisation » du milieu étudiant, il nous est apparu plus judicieux de parler d'un élargissement de la politisation, son extension auprès d'un public initialement moins politisé ne s'accompagnant pas forcément d'un engagement « radical » de grande intensité. Ainsi, les « néo-militants » étudiants ont probablement plus facilement alimenté les débats portant sur la réforme de l'Université, laissant les tentatives de changements plus « révolutionnaires » de la société aux militants les plus aguerris, d'où la « dualité des registres d'action » soulignée par D. Damamme². Concernant les enseignants partie prenante de la mobilisation, l'implication particulière

¹ Yvette Delsaut, « Les opinions politiques dans le système des attitudes : les étudiants en lettres et la politique », *Revue française de sociologie*, Vol. 11, No. 1 (Jan. - Mar., 1970), pp. 45-64.

² Dominique Damamme, « Laboratoires de la réforme pédagogie », *art. cit.*

des historiens dans le syndicalisme enseignant universitaire de la Sorbonne interroge sur les éventuelles dispositions spécifiques quant à la politique suscitées par la discipline, de par ses contenus et/ou son recrutement social et scolaire, parmi les plus sélectifs (cf. tableaux n° 37 mais aussi n° 39 : « Répartition dans les différentes disciplines selon la section suivie dans le secondaire »¹). Le « Tableau n° 40 : Recrutement scolaire et difficulté de la licence selon les disciplines de lettres et sciences humaines, au début des années 1960 »²

montre, en outre, une difficulté particulière de la discipline puisque le taux d'obtention des certificats y est faible, alors même que les étudiants ayant obtenu des mentions au baccalauréat et issus de la filière d' « excellence » (classique) y sont surreprésentés - c'est la seule discipline dans ce cas -, faisant de l'histoire une discipline relativement « élitiste ».

En conclusion de ce chapitre IV, nous avons voulu revenir sur le rôle de l'École et de certains « passeurs » culturels³ dans la politisation de la « nouvelle génération scolaire » née après guerre, comme condition de possibilité de la mobilisation de mai-juin 1968 qui, elle-même, par sa dynamique propre et ses effets de politisation participe à une certaine radicalisation de la société et plus particulièrement de la « jeunesse » - dont une partie, notamment les femmes, découvre alors le militantisme et fait son entrée en politique⁴ -, remettant en cause l' « autorité pédagogique » traditionnelle des directions d'organisations politiques¹.

¹ Source : Noëlle Bisseret, « La sélection à l'université et sa signification pour l'étude des rapports de dominance », *art. cit.*, p. 466.

² Tableau construit à partir des tableaux « Comparaison entre les disciplines selon le pourcentage d'étudiants ayant obtenu une mention au baccalauréat » et « Taux de réussite par discipline au bout de 4 ans d'études supérieures et de 3 années de licences » dans Noëlle Bisseret, « La sélection à l'université et sa signification pour l'étude des rapports de dominance », *art. cit.*, pp. 467 et 475, (repris dans Marie-Pierre Pouly, *L'esprit du capitalisme et le corps des lettrés : l'inscription scolaire de l'anglais et sa différenciation*, *doc. cit.*, p. 630, tableau n°9.26 « Propriétés des étudiants inscrits en licence de lettres de la Faculté des lettres de Paris selon la discipline »).

³ Voir les travaux de Nicolas Hatzfeld, Cédric Lomba, « Unité ouvriers-étudiants : quelles pratiques derrière le mot d'ordre ? Retour sur Besançon en 1968 », *Savoir/agir*, 2008, n°6, pp. 45-46 ; Laurent Besse, *Les MJC de l'été des blousons noirs à l'été des Minguettes, 1959-1981*, Rennes, PUR, 2008, cité par Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2013, p. 144 ; Nathalie Ponsard, « Histoire de lecteurs ouvriers stéphanois des années 1930 à nos jours : un autre « voyage en culture ouvrière » ? », *Le Mouvement Social*, 2003/4 no 205, pp. 61-86 et Nathalie Ponsard, « Quand l'histoire socioculturelle est aussi histoire orale. L'exemple des pratiques de lecture dans une communauté d'ouvriers des années 30 à nos jours », *Genèses*, 2002/3 no 48, pp. 100-114.

⁴ Catherine Leclercq, Julie Pagis, « Les incidences biographiques de l'engagement. Socialisations militantes et mobilité sociale. Introduction », *Sociétés contemporaines*, 2011/4 n° 84, pp. 5-23 ; Julie

Le **chapitre V**: «**L'Université en débats**», revient sur la dimension universitaire du mouvement de mai-juin-juillet 1968 pour mettre en relief la richesse et la complexité des propositions de réformes élaborées collectivement par les étudiants mais aussi les enseignants mobilisés. C'est l'objet de la première sous-partie, «**La révolution des clercs**», de souligner l'importance de l'engagement d'un certain nombre d'enseignants et chercheurs dans la contestation de l'ordre universitaire. Le recoupement de différentes sources archivistiques, écrites et orales, nous a permis de repérer certaines initiatives particulièrement retentissantes de par leur très large diffusion et circulation. Il s'agit notamment de l'*Appel à l'organisation d'états généraux de l'enseignement et de la recherche*² lancé le 12 mai - soit le lendemain de la première assemblée plénière des enseignants de la Sorbonne -, par un ensemble d'enseignants-chercheurs (l'EPHE est particulièrement représentée avec 23 signataires sur les 74 premiers, ainsi que le CNRS). Un étudiant très impliqué dans divers organes de définition collective d'un nouveau modèle universitaire en mai-juin 1968 témoignera *a posteriori* du fait que « le texte des Intellectuels du 12 mai avait beaucoup circulé, on l'avait tous lu »³. L'équipe de P. Bourdieu et de J.-C. Passeron semble avoir joué un rôle important dans cette initiative qui ne reste pas isolée puisque leur équipe de sociologie de l'éducation et de la culture du CSE rédige et fait circuler des « dossiers », au nombre de 16 selon A. Schnapp et P. Vidal-Naquet⁴, au cours des mois de mai-juin 1968, dont trois ont pu être retrouvés et analysés, à partir de sources variées : le

Pagis, « Quand le genre entre en crise (politique)... Les effets biographiques du militantisme en Mai-68 », *art. cit.*.

¹ Cf. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970, 279 p. ; Pierre Bourdieu, « La représentation politique. Eléments pour une théorie du champ politique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°36-37, 1981, pp. 3-24.

² Voir annexes. Ce document est reproduit dans Pierre Bourdieu, Thierry Discepolo, Franck Poupeau, *Interventions, 1961-2001, science sociale et action politique*, Marseille, Agone, 2002, pp. 63-68, ainsi que dans Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social, op. cit.*, pp. 313-318.

³ Source : compte-rendu de l'entretien de Marc Hatzfeld réalisé par Assia Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC. Assia Melamed (aujourd'hui décédée) a été étudiante et membre du personnel de Vincennes dans les années 1970-1980, elle avait entamé une thèse sur l'histoire de cette université, sous la direction de Guy Berger, et avait collecté dans ce cadre de nombreux entretiens dont les compte-rendu ainsi qu'une riche documentation ont été déposés au service des archives de la BDIC.

⁴ Alain Schnapp, Pierre Vidal-Naquet, *Journal de la commune étudiante. Textes et documents. Novembre 1967-juin 1968, op. cit.*, note 53 p. 741.

« dossier n°1 du Centre de sociologie européenne » intitulé « Quelques indications pour une politique de démocratisation »¹ ; le « dossier » n°5, intitulé « Des humanités à la science et à l'enseignement rationnel des cultures antiques »² ; et le « dossier » intitulé « Préalables sociologiques à toute pédagogie »³. Quelques données, sans doute approximatives, relatives au taux de grévistes parmi les enseignants des lycées parisiens ont été trouvées dans une lettre du Préfet de Paris adressée au Ministre de l'Education nationale, le 14 juin 1968, sur « la situation dans les établissements d'enseignements municipaux de Paris depuis le 9 mai 1968 »⁴ ; elles donnent une idée de la très forte implication des enseignants, ici du secondaire, dans le mouvement de contestation scolaire de mai-juin-juillet 1968. La seconde sous-partie de ce chapitre V, « **La prise de la Sorbonne** », se focalise sur la subversion pratique de la gouvernance universitaire qui s'est mise en place à la faculté des lettres et sciences humaines de Paris, du 11 mai au 12 juillet 1968. Elle se fonde essentiellement sur le numéro spécial de la revue scientifique *Le Mouvement social* intitulé « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », coordonné par les historiens Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot et Madeleine Réberieux - tous partie prenante du mouvement universitaire contestataire - et paru dès juillet 1968⁵. Mentionné dans la plupart des bibliographies relatives à « 68 », ce très riche recueil - long de plus de 400 pages - de tracts et comptes rendus de divers « AG », comités et commissions qui ont pu voir le jour au sein de la Sorbonne occupée - accompagnés de précisions contextuelles, commentaires et analyses rédigés par les auteurs -, nous est apparu largement sous-exploité. Sa lecture attentive nous a permis de recenser l'ensemble des « comités » et « commissions » mis sur pied durant

¹ Pierre Bourdieu, Thierry Discepolo, Franck Poupeau, *Interventions, 1961-2001, science sociale et action politique, op. cit.*, pp. 69-72.

² « Des humanités à la science et à l'enseignement rationnel des cultures antiques, dossier n°5, du Centre de sociologie européenne, 6 rue de Tournon, Paris VIe », Fonds 1968 n°1, carton 23, CHS.

³ publié sous la signature de P. Bourdieu dans *Les Cahiers pédagogiques*, n° 92, en septembre 1970. Cet article a ensuite été repris dans le numéro hors-série des *Cahiers pédagogiques* (pp. 34 à 36) édité en mars 2008, « Mai 68 et l'école vus par *les Cahiers pédagogiques* », dossier coordonné par Patrice Bride et Jean-Michel Zakhartchouk, consultable en ligne : http://bu.univ-lorraine.fr/sites/bu.univ-lorraine.fr/files/revues_en_ligne/cahiers_pedagogiques-hs13-mai_68_et_l_ecole.pdf#page=34&zoom=auto,0,842

⁴ Source : lettre du Préfet de Paris adressée au Ministre de l'Education nationale, le 14 juin 1968, sur « la situation dans les établissements d'enseignements municipaux de Paris depuis le 9 mai 1968 », Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale), 19870191/29, Archives Nationales.

⁵ Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Réberieux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, n°64, Jul. - Sep., 1968, pp. 3-416.

l'occupation de la Sorbonne et de comprendre l'organisation alternative, complexe, de la gouvernance universitaire qui s'y est mise en place. La troisième sous-partie de ce chapitre, « **l'ancrage disciplinaire des revendications : l'exemple de la Sorbonne** » est basée en grande partie sur le dépouillement de ce même recueil de documents dont la numérisation a facilité la recherche ciblée de toutes les prises de position émanant d'une sélection de disciplines - composée de la géographie, l'histoire, la philosophie, la sociologie et la psychologie/sciences de l'éducation - choisies en raison de la place qu'elles occupent dans la mobilisation contestataire et d'une documentation de ce fait assez riche. Cette source - très connue et pourtant n'ayant jamais fait jusque là l'objet d'une étude ni des thématiques les plus récurrentes dans les débats universitaires ni des différences entre disciplines concernant les propositions de réforme - a été complétée par le dépouillement d'une partie des archives du « Fonds 68 » du Centre d'Histoire Sociale (CHS) qui semble avoir été largement constitué grâce au versement des archives récoltées par les historiens de la Sorbonne, si l'on en croit la part très importante de documents à la fois présents dans ce fond et publiés dans « La Sorbonne par elle-même ». Les cartons V et XXIII du « Fonds 68 n°1 » se sont révélés particulièrement riches en comptes rendus de commissions (disciplinaires ou interdisciplinaires), comités ou « AG », relatifs à la sélection de disciplines pré-citée, dont certains encore jamais publiés ni, *a fortiori*, étudiés¹. Il a ainsi été possible de mener une analyse comparative des prises de position de ces différentes disciplines à l'égard d'un ensemble de thématiques - les méthodes d'enseignement et d'évaluation, la vocation professionnelle des études, l'ouverture pluridisciplinaire des contenus d'enseignement, les moyens de la démocratisation, les structures de gouvernance - dont la liste a été déduite de l'analyse de ces documents d'archives. Cette étude a permis de mettre en exergue les spécificités disciplinaires des revendications universitaires en « 68 », que nous avons rapportées au recrutement scolaire et social propre à chaque discipline, ainsi qu'à leur histoire institutionnelle ; tout ceci donnant une idée des tensions potentielles au sein des

¹ Cf. « Projet de 1er cycle des études de lettres et sciences humaines », Source : Fonds 68 n°1, carton XXIII, dossier « sociologie », CHS ; « Commission « contenu de l'enseignement », Paris, 27 mai », Source : Fonds 68 n°1, carton XXIII, dossier « sociologie », CHS ; « Organisation du 1^{er} cycle », Fonds 68 n°1, carton XXIII, dossier X « histoire », CHS ; document de 13 pages non titré et non daté qui pourrait être le « projet Normalien », Source : Fonds 68 n°1, carton XXIII, dossier XVI « philosophie », CHS ; « Commission pédagogie de la section sociologie », (27 mai ?), Source : Fonds 68 n°1, carton V, dossier XX « sociologie », CHS ; « Feuille d'information de l'AG d'histoire du 16 mai », Fonds 68 n°1, carton V, dossier V : « commission histoire », CHS.

universitaires, y compris ceux « mobilisés ». La quatrième sous-partie de ce chapitre V, intitulée « **Les tentatives de coordination des projets de refondation de l'Université** », s'intéresse aux initiatives trans-disciplinaires, trans-facultaires et/ou trans-institutionnelles qui ont parachevé la mobilisation universitaire de mai-juin-juillet 1968, de façon à décentrer l'analyse de la mobilisation universitaire de la seule Sorbonne. Des éléments concernant la mobilisation contestataire à la faculté de droit de Paris ainsi qu'à l'école des beaux arts ont pu être trouvés dans des témoignages oraux de seconde main¹ et d'autres écrits et publiés². Surtout, l'autre recueil de tracts, comptes rendus d' « AG », comités et commissions, figurant lui aussi dans la plupart des bibliographies sur « 68 » tout en étant très sous-exploité, a ouvert la focale d'investigation au-delà de la facultés des lettres et sciences humaines de Paris et même au-delà de la Capitale. Il s'agit du *Journal de la commune étudiante : textes et documents : novembre 1967-juin 1968*³, « recueil de textes issus du mouvement en cours » constitué par l'historien de l'EHESS P. Vidal-Naquet - ancien militant de *Socialisme ou barbarie* -, aidé d'« un étudiant, en l'espèce Alain Schnapp, né en 1946 » ; et ce à la demande de Jacques Julliard, « pour la collection « Politique » qu'il dirigeait aux Editions du Seuil », formulée dans « la nuit du 24 au 25 mai, à la Sorbonne, au plus fort de la crise ». Leur modèle est celui des « recueils documentaires sur la révolte de Berkeley » et P. Vidal-Naquet témoigne *a posteriori* avoir écrit « dans toutes les universités françaises où [il avait] des amis pour obtenir les tracts qui y avaient été diffusés, et, avec Schnapp, [il récoltait] tout ce qui était récoltable à Paris, qu'il s'agisse de la Sorbonne, de Jussieu, de Censier ou de la faculté de médecine. Seules les facultés de médecine échappèrent, [il ne sait] pourquoi, à [leur] vigilance. [Il fit] appel à la presse pour récolter tel document qui [leur] manquait ». Au total, « plus de mille documents » sont ainsi réunis, faisant de ce recueil de près de 900 pages une source des plus précieuses pour l'analyse du mouvement universitaire de 68, dont nous

¹ Notamment le compte-rendu de l'entretien avec Marc Hatzfeld (alors étudiant à « Assas ») réalisé par Assia Melamed, non daté (début des années 1980), Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

² Voir par exemple Laurent Gervereau, « Les affiches de "mai 68" », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 160-171.

³ Alain Schnapp, Pierre Vidal-Naquet, *Journal de la commune étudiante : textes et documents : novembre 1967-juin 1968*, Paris, Seuil, 1988 (1969).

n'avons utilisé ici qu'une mince partie¹. D'autres sources nous ont permis l'exploration du mai universitaire extra-sorbonnard et des tentatives de coordination des projets de refondation de l'Université, notamment celle de la « CNID » - commission nationale inter-discipline -, dite encore « groupe d'Assas », dont P. Bourdieu, P. Vidal-Naquet ou M. Alliot, notamment, étaient partie prenante. Le premier texte mis en circulation par ce groupe d'universitaires -enseignants et étudiants - issus de différentes disciplines, facultés et institutions, intitulé « Propositions pour de nouvelles structures universitaires » et daté du 30 mai 1968, a été trouvé dans le Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, de la BDIC, tout comme le suivant, daté du 6 juin, et long de 11 pages. Une version semble-t-il ultérieure de ce même texte a, en outre, été découverte dans les Fonds 68 n°3, carton LVI, dossier XXII et Fonds 68 n°1, carton XXIII, dossier XI, du CHS - le document intégral est reproduit en annexe du chapitre V. Deux témoignages d'étudiants ayant participé activement aux réunions de ce groupe - et futurs étudiants de Vincennes -, réalisés par Assia Melamed (cf. *infra*) ont également éclairé le fonctionnement et les objectifs de cette commission² - un texte signé de l'un de ces étudiants a, par ailleurs, été trouvé dans le Fonds 68 n°1, carton XXIII, dossier XVI : « philosophie », du CHS ; donnant quelques indications sur l'orientation politique de son auteur³. Enfin, dans son autobiographie, Jacques de Chalendar - haut fonctionnaire choisi comme conseiller technique auprès des deux ministres de l'Éducation nationale qui succèdent à A. Peyrefitte à l'occasion des « évènements » - décrit l'atmosphère de quelques réunions de la « CNID » où M. Alliot - rencontré pendant l'occupation d'Assas -, le convie, notamment à Toulouse⁴. L'article de Dominique Damamme, « Laboratoires de la réforme pédagogique »⁵ évoque une autre initiative trans-institutionnelle de refondation de l'enseignement supérieur, celle des « Assises nationales des lettres » qui se tiennent à

¹ Pierre Vidal-Naquet, *Mémoires. 2, Le trouble et la lumière : 1955-1998*, op. cit., pp. 295-297.

² Cf. Compte-rendu des entretiens de Marc Hatzfeld, *doc. cit.*, et « Villatte » avec Assia Melamed, 22 décembre 1983, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13.

³ « « A propos de la parité » Didier Villatte, Coordination Philo, Censier 221 », Source : Fonds 68 n°1, carton XXIII, dossier XVI : « philosophie », CHS.

⁴ Cf. Jacques de Chalendar, *Une vie passionnée. Itinéraire et rencontres*, Paris, Jacques de Chalendar, 2011, p. 450.

⁵ Dominique Damamme, « Laboratoires de la réforme pédagogique », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68*, op. cit., pp. 245-258.

Clermont-Ferrand du 17 au 19 juin 1968 et qui s'inspire de la « commission paritaire du Collège littéraire universitaire de Brest ». Des traces d'une autre entreprise de fédération de la mobilisation contestataire de l'ordre scolaire, réunissant des chercheurs, des enseignants de tous les degrés et divers psychologues et spécialistes de l'enfant, en grande partie issus d'associations et d'institutions militant pour l'Education nouvelle et/ou l'éducation populaire, (évoquée en entretien par l'un de nos enquêtés, Guy Berger - psychologue spécialiste de l'enfant, maître-assistant à la Sorbonne en 1968 et future co-fondateur du département de sciences de l'éducation de Vincennes, alors époux d'H. Cixous et partie prenante de ce mouvement)¹ -, ont été trouvées dans le Fonds 1968 n°1 du CHS. Il s'agit du manifeste « Pour des états généraux de la recherche en éducation » daté du 29 mai 1968² et d'un document ultérieur, daté du 12 juin, produit par ce collectif désormais auto-baptisé « Comité des assises pour l'innovation et la recherche en éducation, CAIRE » - domicilié dans les bureaux du CUIP³. Parmi sans doute un plus grand nombre de « **tentatives de coordination des projets de refondation de l'Université** » et du système scolaire, nous avons encore retenu l'« appel des universitaires communistes » publié dans *L'Humanité* du 13 juin et signé par 56 chercheurs et universitaires, et la série de quatre articles consacrés à l'université parus les jours suivants⁴. Enfin, un document relatif au « Comité central de coordination et d'études » (C.C.C.E.) - qui, d'après « La Sorbonne par elle-même », s'est réuni du 20 au 12 juillet 1968⁵ (date de la nomination d'Edgar Faure au Ministère de l'Education nationale) -, daté du 29 juin et portant sur les « Principes directeurs pour la réforme des structures et de la gestion de l'université de Paris », a été retrouvé dans le Fonds 68 n°1

¹ Source : entretien de Guy Berger avec l'auteure, 17 juillet 2007.

² Source : Fonds 1968 n°1, carton V, dossier IV « IPN », CHS.

³ « Comité des assises pour l'innovation et la recherche en éducation, CAIRE, bureau du CUIP, 29 rue d'Ulm, Paris le 12 juin 1968 », Source : Fonds 1968 n°1, carton XXIII « instituts universitaires », dossier XIV « IPN », CHS.

⁴ Evoqués dans Michelle Zancarini-Fournel, « Les Etudiants et le PCF, un rendez-vous manqué ? », communication à la journée : *Le Parti communiste en Mai-juin 68. Témoignages et analyses*, 16 avril 2005, dans le cadre du séminaire « Communismes. Territoires et militants communistes : approches plurielles et comparées » du CHS, animé par Bernard Pudal, Claude Pannetier, Roland Lew, Bruno Groppo, Jacques Girault, pp. 7 et 12-13.

⁵ Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Reberieux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, op. cit., p. 377.

du CHS¹. La confrontation de toutes ces sources, certaines publiées et d'autres inédites, nous a permis de reconstituer le déroulé des événements universitaires et l'évolution des propositions de réforme qui en ont découlé, à la manière d'un puzzle, même si des pièces restent évidemment manquantes et que le tableau qui en ressort reste ainsi plus impressionniste qu'exhaustif. Pour résumer grossièrement l'ensemble de ce sous-chapitre et fournir un outil pédagogique très synthétique, nous avons répertorié l'ensemble des prises de position évoquées dans une « **chronologie sommaire des prises de position universitaires durant l'occupation de la Sorbonne** » qui figure en annexe.

Pour ne pas tomber dans l'illusion d'une sorte d'unanimisme contestataire qui aurait prévalu au sein du milieu universitaire en mai-juin-juillet 1968, nous avons voulu faire état des quelques rares travaux relatifs à la « **contre-mobilisation** » universitaire - cinquième et dernière sous-partie de ce chapitre V - qui se cristallise alors, au nom de la défense de l'ordre universitaire traditionnel ou de celle des projets de réforme gouvernementaux. Le travail de M.-O. Déplaudé sur la refondation du Syndicat autonome de médecine à l'occasion des « événements » universitaires, notamment pour la défense de la « sélection », s'est révélé, dans ce cadre, particulièrement heuristique². Le travail de F. Audigier sur la réaction des étudiants gaullistes face à la crise universitaire a aussi été mobilisé avec profit pour comprendre les tensions qui traversent l'organisation de jeunesse gaulliste, « l'Union des jeunes pour le Progrès », et la façon dont les « événements » les attisent, jusqu'à entraîner des scissions au printemps 1969, laissant l'organisation aux mains des tendances les plus « droitières » du mouvement³. Sans avoir fait l'objet de recherche *ad hoc* de notre part, ce thème de la « contre-mobilisation » universitaire en 1968 et à sa suite a trouvé un élément d'éclairage dans un rapport de police daté de février 1969 répertoriant les fondateurs et animateurs

¹ « Comité central de coordination et d'étude, sous-commission 1, 29 juin 1968, Principes directeurs pour la réforme des structures et de la gestion de l'université de Paris », Source : Fonds 68 n°1, carton XXIII, dossier XI, CHS.

² Marc-Olivier Déplaudé, « Une mobilisation contre-révolutionnaire : la refondation du syndicat autonome des enseignants de médecine en mai 1968 et sa lutte pour la « sélection » », *Sociétés contemporaines*, 2009/01, n° 73, pp. 21-45.

³ François Audigier, « Le malaise des jeunes gaullistes en Mai 68 », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2001/2 no 70, pp. 71-88.

présupposés de l' « UNI », dont la création daterait de cette période¹. Enfin, pour illustrer les analyses d'A. Robert² et d'A. Prost³ quant aux effets de radicalisation et donc de reconfiguration à la fois politique et pédagogique de « 68 » sur le milieu enseignant, nous avons mobilisé un extrait d'un entretien réalisé avec le mathématicien Marc Barbut - membre de la commission d'orientation de Vincennes (cf. chapitre VIII) -, dans lequel il explique comment « 68 » a mis fin à son engagement politique et syndical « de gauche », notamment au sein du SGEN.

Le dernier chapitre de cette deuxième partie de thèse, **chapitre VI : La stratégie de « retour à l'ordre » du pouvoir politique : à chacun ses profits de crise**, étudie la manière dont le pouvoir politique gère la crise universitaire et les solutions qu'il lui propose non seulement en mai-juin 1968 mais surtout à partir de la nomination d'E. Faure comme ministre de l'Éducation nationale, le 12 juillet, qui aura la charge de faire passer les examens et d'organiser la rentrée. L'objectif de ce chapitre est d'abord d'attirer l'attention et d'illustrer très concrètement ce que B. Gaïti appelle l' « activisme de crise » qui anime alors les « sites les plus institutionnels, et notamment [les] instances gouvernementales »⁴ et qu'elle était l'une des seules à avoir étudié jusque là. Cette étude constitue ainsi une contribution à une approche socio-politique de l'État à travers la prise en compte des acteurs et processus qui façonnent la définition des problèmes sociaux et des politiques publiques chargées de les traiter ; la situation de « crise » étant ici étudiée selon les mêmes outils et logiques que les situations plus « routinières », conformément à l' « hypothèse de continuité » défendue par M. Dobry⁵. Plus précisément, cette étude des échanges politiques au sein du pouvoir politique relatifs aux réponses à apporter à la crise universitaire de mai-juin-juillet 1968 permet d'observer l'évolution des positions et donc des rapports de forces perçus entre acteurs

¹ Source : « Préfecture de police, 7 février 1969 », Fonds Sébastien Loste (« chargé de mission, au Secrétariat général de la Présidence de la République, de novembre 1963 à avril 1969, plus spécialement chargé des questions intéressant l'Éducation nationale, la Recherche scientifique et technique et, dans une moindre mesure, des problèmes de santé en tant qu'ils touchent à l'Enseignement ou à la Recherche »), 640AP/63, Archives nationales.

² André Robert, *Système éducatif et réformes*, op. cit., pp. 72-73.

³ Antoine Prost, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », art. cit.

⁴ Brigitte Gaïti, « Le charisme en partage : Mai-Juin 1968 chez les gaullistes », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68*, op. cit., p. 259.

⁵ Michel Dobry, *Sociologie des crises politiques : la dynamique des mobilisations multisectorielles*, Paris, FNSP, 1992 (1986), 319 p.

investis dans la définition des réformes à mener. Plus encore, l'analyse détaillée des réformes finalement adoptées offre la possibilité d'apprécier les effets des « évènements » sur le cours de la politique scolaire. Nous verrons ainsi qu'au-delà de l'impression de « rupture » retenue par la conscience collective, alimentée par certains travaux scientifiques, une forte continuité est repérable dans la politique scolaire et plus particulièrement universitaire menée par le pouvoir gaullien, avant et après la « crise » de 1968 ; y compris dans des mesures qui paraissent de prime abord des concessions à la contestation telles que la création du Centre universitaire expérimental de Vincennes. Ce travail est fondé sur le dépouillement de fonds d'archives issus du pouvoir exécutif et s'articule de façon chronologique. Une première sous-partie est ainsi dédiée à « **L'urgence de remplacer les responsables de la politique scolaire** » et s'intéresse, dans un premier temps, à « **L'échec des solutions proposées par A. Peyrefitte puis par F.-X. Ortoli** » ; solutions identifiées à l'aide des mémoires publiées d'A. Peyrefitte¹ dans lesquelles il rend public notamment le plan de réforme qu'il avait arrêté, en concertation avec C. de Gaulle et ses conseillers, en avril 1968 et intitulé « Les vingt-sept points » (document reproduit en annexe du chapitre VI) ; il y témoigne aussi de ses réactions à la crise universitaire de mai et de celles d'autres responsables politiques, tel que G. Pompidou. Un compte rendu des « accords de Grenelle pour l'Education nationale », conclus sous le ministère Ortoli les 4 et 5 juin 1968, trouvé dans le Fonds d'archives de Sébastien Loste - chargé de mission au Secrétariat général de la Présidence de la République pour les questions scolaires - a constitué un autre jalon pour appréhender la stratégie de sortie de crise élaborée alors par le pouvoir politique². Dans un second temps, est étudiée « **La recomposition tactique du ministère de l'Education nationale et de ses interlocuteurs** ». Il s'agit de se pencher sur la logique ayant présidé au choix d'E. Faure comme nouveau ministre de l'Education nationale et à la composition de son cabinet, après les élections législatives de juin et la victoire écrasante de la « droite » ; ainsi que sur les groupes d'acteurs consultés, notamment parmi les universitaires, pour orienter les décisions politiques en matière de réforme de l'enseignement supérieur. Nous nous basons ici sur différents

¹ Alain Peyrefitte, *C'était de Gaulle. Tome 3, Tout le monde a besoin d'une France qui marche*, op. cit.,

² Source : « Projet de relevé des conclusions des réunions tenues les 4 et 5 juin 1968 au Ministère de l'Education nationale », Source : Fonds Sébastien Loste, 640AP/64, Archives nationales.

témoignages publiés *a posteriori* par des responsables politiques tels que J. Foccart¹ et plus particulièrement des membres du cabinet Faure tels que G. Antoine² et J. de Chalendar³ ; ainsi que sur des entretiens de première main, avec J. de Chalendar, et de seconde main réalisés par A. Melamed avec J. de Chalendar et G. Antoine⁴. Des éléments concernant la carrière professionnelle d'E. Faure et des membres de son cabinet ont, en outre, été trouvés dans les biographies consacrées au « président »⁵ et dans différentes éditions du *Who's who in France*⁶. La position réformatrice de G. Antoine à l'égard de l'enseignement supérieur a pu être particulièrement éclairée grâce au rappel de ses prises de positions antérieures⁷ ; et celle de J. de Chalendar s'est laissée découvrir à travers les cinq notes qu'il a rédigées au cours même des « évènements », issues de ses archives privées et qu'il a bien voulu nous confier, ce dont nous le remercions vivement⁸. Ces documents, rédigés par ce haut fonctionnaire alors au « placard » dans l'optique d'orienter les réformes à venir et sans doute d'obtenir un poste en cabinet, présentent l'avantage, par rapport aux témoignages et entretiens réalisés des années après, d'offrir un discours délivré des reconstructions *a posteriori*, en partie inévitables dès lors qu'on connaît la suite des processus historiques. Enfin, un

¹ Jacques Foccart, *Le Général en mai. Journal de l'Élysée – II, 1968-1969*, Paris, Fayard, 1998, 790 p.

² Gérald Antoine, « La loi d'orientation de 1968 », « Grands dossiers de la Ve République : Réformer l'éducation nationale et l'enseignement supérieur (1958-1969) », *Espoir, Revue de la Fondation Charles de Gaulle*, n° 163, hiver 2010-2011.

³ Jacques de Chalendar, *Une vie passionnée. Itinéraire et rencontres*, Paris, Jacques de Chalendar, 2011, 615 p. ; Jacques de Chalendar, « L'université », dans Alain Bienaymé, Raymond Krakovitch, *Edgar Faure, un homme d'État, 1908-1988*, Paris, Economica, 2007, 134 p. ; Jacques de Chalendar, *Une loi pour l'Université, Avec le manuscrit inédit d'Edgar Faure*, Paris, Desclée de Brouwer, 1970, 269 p.

⁴ Source : Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

⁵ Alain Bienaymé, Raymond Krakovitch, *Edgar Faure, Un homme d'Etat, 1908-1988*, Paris, Economica, 2007, 134 p. ; Patrice Lestrohan, *L'Edgar. Biographie d'Edgar Faure (1908-1988)*, Paris, Le cherche midi, 2007, 365 p. ; Raymond Krakovitch, *Edgar Faure. Le virtuose de la politique*, Paris, Economica, 2006, 288 p.

⁶ *Who's who in France*, Paris, J. Lafitte.

⁷ Cf. Gérald Antoine, « Réforme ou renaissance de l'université », dans Gérald Antoine, Jean-Claude Passeron, *La réforme de l'université, op. cit. ; Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du colloque d'Amiens, AEERS, mars 1968*, Paris, AEERS-Dunod, 1968, pp. 242-244.

⁸ Source : « Note n°1, le 20 mai 1968 », cinq pages ; « Réflexions sur les modalités d'une réforme des universités (2^{ème} note), Paris, le 22 mai 1968 », huit pages ; « Troisième note sur les modalités d'une réforme universitaire, le 29 mai 1968 », sept pages ; « note du 4 juin sur les aspects financiers de la réforme indispensable des études médicales » et « note du 11 juin sur les relations à instituer entre les différents services administratifs des nouvelles instances universitaires à créer », dix pages, Archives privées de J. de Chalendar (depuis déposées aux Archives nationales).

autre document d'archive, issu du cabinet Faure, a permis d'accéder à la « feuille de route » préconisée par le chef de l'Etat à son ministre de l'Education nationale, la veille du premier discours à l'Assemblée nationale de celui-ci au titre de ses nouvelles fonctions¹. Le dépouillement du *Bulletin officiel de l'Education nationale (B.O.E.N.)* - accessible notamment à la BNF -, sur la période du printemps 1968 à l'été 1969, a permis de repérer tous les décrets publiés par ce ministère et a ainsi constitué une source pertinente pour étudier les mesures relatives à l'administration de ce ministère dans l'« après-68 ». La seconde partie de ce chapitre, **L'élaboration collective et âprement négociée de « la loi Faure »**, revient sur le processus d'élaboration de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur adoptée le 12 novembre 1968 afin non seulement d'en mieux saisir les éléments de continuité avec l'orientation plus ancienne de la politique universitaire gaullienne mais aussi pour rompre avec une vision quelque peu héroïsante faisant de cette loi le produit de la seule réflexion et stratégie d'E. Faure. Grâce à la confrontation de témoignages et de documents d'archives, nous avons pu au contraire souligner combien la rédaction de cette loi a été l'enjeu de négociations au sein du pouvoir exécutif puis parlementaire, suscitant de très nombreuses ré-écritures et versions. Le contrôle exercé par le chef de l'Etat et le Premier Ministre sur le travail du ministre de l'Education et de son cabinet s'est donné à lire notamment dans divers documents issus du Fonds d'archives de Jacques Trorial - plus particulièrement de l'article 4⁻², secrétaire d'Etat à l'Education nationale imposé à E. Faure par le Président de la République, conservé à la Fondation Charles de Gaulle. On y découvre le rôle de cette sorte de vice-ministre jusque là ignoré par l'historiographie alors qu'il apparaît avoir exercé un pouvoir de contrôle et de cadrage non négligeable sur le travail d'E. Faure, dont il faisait directement rapport aux chefs de l'Etat et du Gouvernement. Par exemple, dans une note manuscrite relative à un « entretien avec le Général De Gaulle, 23 juillet 1968 » - soit la veille du premier discours d'E. Faure à l'Assemblée nationale en tant que Ministre de l'Education nationale - dans laquelle il tient le Président de la République informé des intentions du Ministre. Le discours du 24 juillet à l'Assemblée apparaît dès lors moins comme le résultat de la seule inspiration et stratégie d'E. Faure

¹ Source : « Ordre du jour du conseil restreint du 23 juillet 1968 concernant l'Education nationale », Fonds 19870192/35 versement du Cabinet du ministre de l'Éducation nationale Edgar Faure, AN.

² Fonds Jacques Trorial, F48/4, Fondation Charles De Gaulle.

que comme celui des directives qui lui ont été dictées par le sommet de l'Etat. D'ailleurs un autre document d'archive, une « note à l'attention de Monsieur le Ministre » signée de Michel Alliot et datée du 29 juillet¹ montre que le Général De Gaulle a accueilli favorablement ce discours dont le texte² a ainsi fait l'objet d'une analyse détaillée laissant percevoir les premiers signes de continuité avec la politique scolaire gaullienne antérieure, en dépit de certaines formules susceptibles de plaire aux « contestataires », dont le refus de la « sélection » - pourtant pas définitivement écartée, y compris dans ce discours. Une certaine allégeance du Ministre envers le chef de l'Etat, par le truchement du Secrétaire d'Etat, est encore perceptible dans des « notes pour un plan d'urgence pour la rentrée universitaire » adressée par E. Faure à J. Trorial, en date du 13 août 1968, dans lesquelles le Ministre semble soumettre ses vues à celles de son Secrétaire d'Etat ; or les commentaires de ce dernier, sous forme d'annotations, l'emporteront dans les décisions finales (voir annexes)³. J. Trorial rend encore compte de l'évolution du projet de loi d'orientation au Premier ministre et lui suggère des « verrous de sûreté » qui apparaîtront tous dans la version finale de la loi⁴. Le Fonds d'archives de S. Loste⁵, conseiller à l'Elysée pour les questions scolaire, s'est révélé une autre source particulièrement riche - plus spécifiquement ses articles 50, 54 et 64 - pour accéder à la logique d'élaboration de la stratégie de sortie de crise universitaire du pouvoir politique et prendre la mesure de l'emprise exercée sur elle par le chef de l'Etat . On y trouve notamment des « Notes à l'attention du Général de Gaulle » en vue de la préparation de différentes audiences accordées au Ministre de l'Education nationale en novembre 1968, dans lesquelles le conseiller du chef de l'Etat lui recommande certaines vigilances et mesures pour cadrer le travail du ministre, ou encore une « liste des personnalités susceptibles d'être reçues par la Président de la République » composée pour l'essentiel des représentants des positions les plus « conservatrices » de l'ordre universitaire

¹ Source : *Ibid.*

² Ministère de l'Education Nationale, *Déclaration de M. Edgar Faure, ministre de l'éducation nationale (Assemblée Nationale- 24 juillet 1968)*, La documentation française, dans Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/10, BDIC.

³ Source : Fonds Jacques Trorial, F48/4, Fondation Charles de Gaulle.

⁴ Source : « Note sur l'avant-projet de loi d'orientation sur l'enseignement supérieur », J. Trorial, 13 septembre 1968, pour « entretien avec le Premier ministre, 14 septembre 1968 », Fonds Jacques Trorial, F48/4, Fondation Charles de Gaulle.

⁵ Fonds S. Loste 640 AP, AN.

traditionnel (la Société des agrégés et le Syndicat autonome de l'enseignement supérieur) et/ou partisans de la « sélection » (tels que le doyen M. Zamanski). Un document résume d'ailleurs les « Interventions de l'Elysée et de Matignon dans les affaires du Ministère de l'Education nationale »¹, ce qui constitue une source précieuse dans le cadre de notre étude du processus de décision et d'élaboration de la politique scolaire « post-68 ». Au préalable de l'étude des différentes versions du projet de loi, celle des témoignages publiés de G. Antoine² et surtout de J. de Chalendar³ a permis de connaître les différents groupes d'acteurs universitaires consultés, laissant apparaître que loin des seuls « contestataires », les plus « conservateurs » de l'ordre universitaire « traditionnel » avaient largement eu voix au chapitre, notamment la Société des agrégés et les représentants du Syndicat autonome de l'enseignement supérieur. Le rapport de la « commission mixte paritaire chargée de proposer un texte sur les dispositions restant en discussion du projet de loi d'orientation de l'enseignement supérieur » - constituée à la demande du Premier ministre, le 28 octobre 1968 et qui a A. Peyrefitte pour vice-président et J. Capelle pour rapporteur, ce qui témoigne d'une volonté de continuité dans la politique scolaire du pouvoir politique gaullien -, nous a permis de repérer les modifications au projet de loi (« pour lequel le Gouvernement a déclaré l'urgence ») demandées respectivement par l'Assemblée nationale, le Sénat puis la commission⁴. Cette loi a donc été « âprement négociée » et les représentants politiques « de droite » ont largement pesé sur son élaboration, tempérant par là même les éventuelles dispositions plus « radicales » et libérales d'E. Faure et de son équipe. Si A. Prost note ainsi qu'E. Faure sera empêché de faire inscrire dans la loi le principe de la formation à l'Université des enseignants de tous les degrés⁵ comme le demandaient les pédagogues réformistes depuis le plan Langevin-Wallon, nous avons pu trouver la possible origine de ce blocage dans un document d'archive dans lequel le Premier Ministre M. Couve de Murville fait part de ses inquiétudes de voir les instituteurs avoir des prétentions

¹ Source : Fonds S. Loste, 640AP/64, AN, (voir annexes).

² Gérald Antoine, « La loi d'orientation de 1968 », *art. cit.*.

³ Jacques de Chalendar, *Une loi pour l'Université, op. cit.*

⁴ Source : Fonds S. Loste, 640AP/54, AN, (document reproduit en annexes).

⁵ Cf. Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours, op. cit.*, p. 179.

salariales à la hausse, du fait de cette réforme de leur formation¹. La loi d'orientation n'épuise toutefois pas la stratégie de sortie de crise du pouvoir politique. La troisième et dernière partie de ce chapitre VI s'intéresse ainsi aux **mesures matérielles et pédagogiques exceptionnelles**, adoptées par le gouvernement dans les mois qui suivent la mobilisation universitaire de mai-juin-juillet 1968, qui constituent le « plan d'urgence pour la rentrée universitaire 1968-1969 »². Des informations concernant la révision à la hausse du budget de l'enseignement supérieur ont été trouvées dans différents fonds d'archives - outre ceux déjà évoqués de S. Loste et de J. Trorial, les dossiers de Y. Gaillard parmi les versements du cabinet Faure ont constitué une source riche en la matière - et ont permis, assemblées, de prendre la mesure des efforts financiers concédés à ce domaine de l'action publique à la suite de la crise universitaire de « mai 68 »³. La saturation des locaux universitaires, particulièrement parisiens, sous l'effet de l'« afflux » d'étudiants durant les années précédentes étant considérée comme l'une des explications principales de cette crise, **un ambitieux programme de créations universitaires** est rapidement mis en chantier ; les premiers jalons en sont résumés dans deux notes relatives à la rentrée universitaire, datées du 24 août 1968, rédigées par J. Trorial à l'attention du chef de l'Etat⁴ ; et leur aboutissement institutionnel est repérable à partir du dépouillement du *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* (BOEN) - effectué sur la période de juillet 1968 à février 1969 - qui en publie les décrets de création. Parmi ces créations universitaires, on relève **des « expériences pilotes » aux**

¹ Voir Fonds S. Loste, 640AP/50, AN.

² Source : lettre de Y. Gaillard, directeur adjoint du cabinet d'E. Faure, datée du 4 septembre 1968 et adressée à un conseiller technique au cabinet du Premier ministre, Fonds 19870192/34, versement du Cabinet du ministre de l'Éducation nationale Edgard Faure (Juillet 1968-Mai 1969), Dossiers de Gaillard (Yann) inspecteur des finances, directeur adjoint du Cabinet, chargé des affaires économiques et financières, de la liaison avec l'Aménagement du territoire et le plan, des affaires européennes, des constructions universitaires et scolaires, du ramassage scolaire, AN.

³ Voir notamment les notes « Bourses » et « Style nouveau » de J. Trorial destinées à son « entretien à l'Élysée, 25 août 1968 » dans Fonds J. Trorial, F48/4, Fondation Charles de Gaulle ; « Le budget 1969 de l'Éducation nationale », bulletin *Informations de l'Éducation nationale*, 7 novembre 1968, Fonds S. Loste, 640AP/54, AN ; « Revalorisation indiciaire des maîtres-assistants », le 17 février 1969, Fonds 19870192/38, versement du Cabinet du ministre de l'Éducation nationale Edgard Faure (Juillet 1968-Mai 1969), Dossiers de Gaillard (Yann) inspecteur des finances, directeur adjoint du Cabinet, chargé des affaires économiques et financières, de la liaison avec l'Aménagement du territoire et le plan, des affaires européennes, des constructions universitaires et scolaires, du ramassage scolaire, AN.

⁴ note « Rentrée universitaire, région parisienne, 24 août 1968 » et note « Rentrée universitaire, province, 24 août 1968 » rédigées par J. Trorial et destinées à son « entretien à l'Élysée, 25 août 1968 », dans Fonds J. Trorial, F48/4, Fondation Charles de Gaulle, (la première est reproduite en annexes).

enjeux spécifiques, dont les centres universitaires ayant statut de faculté de Marseille-Luminy, Dauphine et de Vincennes. La création de ces deux derniers centres, parisiens, a fait l'objet d'une étude comparative, permettant notamment de mettre en lumière les dispositions très différentes du pouvoir politique à leur égard¹. Outre les témoignages² et archives³ découverts par nos soins, l'ouvrage commémoratif *Dauphine de l'expérimentation à l'innovation*⁴ et surtout le mémoire universitaire de Laurène Le Cozanet, « Dauphine, genèse d'une « innovation pédagogique », Enquête sur les logiques de production des pratiques d'enseignement en premier cycle (1968-1978) », Mémoire de Master 2, 2009-2010, Paris IX-Dauphine, ont constitué des sources importantes pour l'étude de la création de « Dauphine ». La création de Vincennes, au cœur de notre d'enquête initiale, a fait l'objet d'investigations plus poussées qui ont permis de découvrir plusieurs documents d'archives éclairant ses conditions. En ce qui concerne la construction des bâtiments et les consignes architecturales afférentes - indicatrices des intentions pédagogiques investies dans ce projet -, les dossiers de Y. Gaillard, directeur adjoint du cabinet Faure notamment chargé des constructions

¹ Ce travail est en partie à l'origine d'une communication - Christelle Dormoy-Rajramanan, Laurène Le Cozanet, « Une origine, deux destins ? Les centres universitaires de Dauphine et de Vincennes de 1968 aux années 1970 », colloque international « De l'université de Paris aux universités franciliennes », 30-31 janvier 2014, organisé par l'équipe d'accueil Histoire culturelle et sociale de l'art (HiCSA), université Paris 1 Panthéon-Sorbonne représentée par Eléonore Marantz (maître de conférences d'histoire de l'architecture contemporaine), le Centre de recherche en histoire européenne comparée (CRHEC), université Paris-Est Créteil (UPEC) représenté par Florence Bourillon (professeur d'histoire contemporaine), le Laboratoire d'Analyse comparée des pouvoirs (ACP), université Paris-Est Marne-la-Vallée représenté par Loïc Vadelorge (professeur d'histoire contemporaine), le Service des archives de la chancellerie des universités de Paris représenté par Stéphanie Méchine (chef de service) et Ludovic Bouvier (adjoint) - ayant donné lieu à une publication : Christelle Dormoy-Rajramanan, Laurène Le Cozanet, « Une origine, deux destins ? Les centres universitaires de Dauphine et Vincennes de 1968 aux années 1970 », in Florence Bourillon, Eléonore Marantz, Stéphanie Mechine, Loïc Vadelorge (dir.), *De l'université de Paris aux universités franciliennes*, PUR, à paraître.

² Cf., notamment, Jacques de Chalendar, « La loi d'orientation. La désignation des nouvelles universités (suite) », *Etudes*, Janvier 1970 ; compte rendu d'un entretien de Jacques de Chalendar avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

³ Frédéric Gaussen, « Les nouveaux équipements universitaires de la région parisienne », *Le Monde*, 15-16 septembre 1968 ; lettre du Ministère des Armées à M. le Ministre de l'Éducation nationale, 1^{er} août 1968, objet : « implantation de nouveaux établissements d'enseignement supérieur en région parisienne », signée M. Thiery, Fonds 19870192/38, versement du Cabinet du ministre de l'Éducation nationale Edgar Faure (Juillet 1968-Mai 1969), Dossiers de Gaillard (Yann) inspecteur des finances, directeur adjoint du Cabinet, chargé des affaires économiques et financières, de la liaison avec l'Aménagement du territoire et le plan, des affaires européennes, des constructions universitaires et scolaires, du ramassage scolaire, AN.

⁴ Dauphine université Paris, *Dauphine de l'expérimentation à l'innovation*, Paris, Textuel, 2008.

universitaires, ont fourni des informations aussi précises que précieuses¹ ; complétées par les témoignages recueillis auprès de B. Cassen et de P. Dommergues, universitaires chargés de cette dimension de la création de Vincennes, ainsi que par deux documents issus du Fonds A. Melamed². Le mémoire universitaire de Rémi Faucherre, *Atypie-Utopie. Vincennes, naissance d'une université : mai 1968-janvier 1969*, maîtrise d'histoire, Paris VII, 1992, a constitué, enfin, une base de travail riche notamment par la quantité et la qualité des entretiens recueillis auprès des « fondateurs » de Vincennes. Pour ce qui est des intentions politiques et pédagogiques investies par le pouvoir politique dans le projet de Vincennes, le témoignage orale de J. Sirinelli, nommé directeur de l'Enseignement supérieur en août 1968, consultable à l'INRP³ a révélé la dimension tactique de cette création qu'il présente comme une sorte d'abcès de fixation de la contestation universitaire. L'« Avant-projet de Vincennes (base de discussion) »⁴, découvert dans les archives d'H. Cixous, l'une des universitaires fondatrices de Vincennes, a lui permis de prendre la mesure de l'importance de la mission professionnalisante initialement attribuée au projet de Vincennes. Un certain scepticisme au niveau du sommet de l'Etat à l'égard du projet tel que remodelé par la suite par les universitaires investis dans sa fondation a pu être mis au jour à travers différents documents d'archives issu du Fonds S. Loste, dans lesquels il est question des demandes d'explications complémentaires émises par de Gaulle à l'égard de « Vincennes »⁵ ; ce scepticisme est encore plus net concernant le projet d'Antony qui ne

¹ Cf. « notes de M. Alliot » ; « note au Ministre, 5 février 1969, Direction de l'Équipement scolaire, universitaire et sportif, objet : condition d'attribution du marché de la nouvelle Faculté de Vincennes, signée J. Raynaud » ; et « Rapport : Centre universitaire de Vincennes. Problèmes concernant l'accueil des étudiants, 24 janvier 1969, Ministère de l'Éducation nationale, inspection générale de l'administration », signé G. Amestoye et G. Rabate, dans Fonds 19870192/35 et 38, versement du Cabinet du ministre de l'Éducation nationale Edgard Faure (Juillet 1968-Mai 1969), Dossiers de Gaillard (Yann) inspecteur des finances, directeur adjoint du Cabinet, chargé des affaires économiques et financières, de la liaison avec l'Aménagement du territoire et le plan, des affaires européennes, des constructions universitaires et scolaires, du ramassage scolaire, AN.

² « *Bilan* (non paginé) du département d'histoire, juin 1971 », et « L'évolution de Vincennes par les chiffres », document non daté, dans Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta rs 0696/12 et 5, BDIC.

³ entretien de J. Sirinelli, témoin n° 106, mars 1999, INRP.

⁴ Fonds Hélène Cixous, NAF 28080/V4, BNF-Richelieu, (reproduit en annexes).

⁵ « note sur le décret portant création à Vincennes d'un centre universitaire ayant statut de faculté » Paris, 23 novembre 1968, signée de S. Loste ; la note du 27 novembre 1968 préparatoire à l'audition de Ministre de l'Éducation nationale (déjà évoquée) ; compte rendu des « interventions de l'Élysée et de Matignon dans les affaires du Ministère de l'Éducation nationale », Fonds S. Loste, 640AP/54, AN.

se concrétisera finalement jamais¹. Enfin, ce chapitre se conclue notamment sur la réception de la loi d'orientation par le SNESup² et sur des témoignages³ et archives⁴ de responsables politiques et universitaires indiquant l'appréciation qu'il font de la politique menée par E. Faure. Le travail de J. Aust⁵ a, en outre, offert des éléments d'analyse intéressants concernant la variabilité de l'application de la loi d'orientation selon les disciplines.

Ces six premiers chapitres de thèse correspondent à des versions très largement remaniées et surtout augmentées d'une de nos publications : « Mai-juin 1968 : acmé d'un contexte de crise universitaire », parue dans Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du centre expérimental de Vincennes*, Saint-Denis, PUV, 2012, pp. 61-82.

La **troisième** et dernière **partie** de cette thèse s'intéresse enfin à « **La mise en œuvre de Vincennes à ses débuts (juillet 1968- juillet 1970)** », c'est-à-dire à la concrétisation du projet à travers ses acteurs du quotidien, durant les deux premières années de fonctionnement de l'institution, lors desquelles l'équipe pédagogique se forme, avec des effets à longs termes, et se cristallise une identité de l'institution liée aux pratiques de ses animateurs (enseignants, étudiants mais aussi personnels administratifs et techniques, ces derniers n'étant pas étudiés ici).

Le **chapitre VII**, « **La division du travail d'institution** », est une version remaniée du chapitre éponyme publié dans Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ?*

¹ Cf. à ce sujet « Lettre de B. Tricot à M. Zamansky, 9 novembre 1968 », Fonds S. Loste, 640AP/54, AN ; comptes rendus d'entretiens d'André Cullioli et de Michel Alliot avec Assia Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC ; et *Le Monde*, 4 octobre et 15-16 octobre 1968.

² « La loi d'orientation de l'enseignement supérieur », 21 octobre 1968, SNESup, Fonds 19870192/38, versement du Cabinet du ministre de l'Éducation nationale Edgard Faure (Juillet 1968-Mai 1969), Dossiers de Gaillard (Yann) inspecteur des finances, directeur adjoint du Cabinet, chargé des affaires économiques et financières, de la liaison avec l'Aménagement du territoire et le plan, des affaires européennes, des constructions universitaires et scolaires, du ramassage scolaire, AN.

³ Notamment ceux déjà cités de J. de Chalendar, P. Grappin et J. Sirinelli.

⁴ Lettre de R. Las Vergnas, doyen de la Sorbonne et préposé à la création de Vincennes (voir chapitres VII), à l'adresse de Yann Gaillard – directeur adjoint du cabinet Faure – le 4 décembre 1968 et lettre adressée par Y. Gaillard à son ministre de tutelle, le 14 décembre 1968, Fonds 19870192/33 et 38, versement du Cabinet du ministre de l'Éducation nationale Edgard Faure (Juillet 1968-Mai 1969), Dossiers de Gaillard (Yann) inspecteur des finances, directeur adjoint du Cabinet, chargé des affaires économiques et financières, de la liaison avec l'Aménagement du territoire et le plan, des affaires européennes, des constructions universitaires et scolaires, du ramassage scolaire, AN.

⁵ Jérôme Aust, « La loi Faure, une rupture avortée ? Effets de policy feedback et application de la loi Faure à Lyon », *Politiques et management public*, vol. 23 n° 1, 2005.

Origines et destin du centre expérimental de Vincennes, Saint-Denis, PUV, 2012, pp. 85-122. Il s'intéresse aux universitaires responsables de la fondation de Vincennes ainsi qu'aux « experts » impliqués dans le projet pour aider à sa formalisation juridique et pédagogique et cherche à mettre en relief les contributions des uns et des autres à l'élaboration du projet de Vincennes, en perçant la logique de la répartition des tâches qui se fait selon les ressources et propriétés de chacun. Il s'appuie, pour l'essentiel, sur des archives et des témoignages de première et de seconde main. Le Fonds Hélène Cixous, NAF 28080/V4, BNF-Richelieu, - jusque là inexploré dans les différents travaux sur Vincennes - s'est révélé particulièrement intéressant concernant les premières réunions et correspondances relatives à Vincennes, entre août et décembre 1968. On y trouve des comptes rendus de réunions mentionnant non seulement les personnes présentes, des enseignants pressentis ou déjà candidats, ainsi que des projets détaillés concernant différents thèmes ou disciplines. Les correspondances illustrent, en outre, certaines motivations de différents candidats pour Vincennes. Le Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696, BDIC, a constitué une autre source particulièrement riche concernant la création de Vincennes notamment du fait des 58 comptes rendus d'entretiens avec des acteurs et/ou témoins de Vincennes – enseignants, étudiants, personnels et membres du cabinet d'E. Faure¹ – réalisés par Assia Melamed (membre du personnel administratif de Vincennes et militante au « secours rouge » au début des années 1970 puis étudiante en sciences de l'éducation dans cette même université dont elle fait l'histoire au début des années 1980 dans le cadre de son DEA dirigé par Guy Berger - qui lui communique ses archives). Ce corpus, parmi lequel des témoignages précisent le rôle de certaines personnalités dans la création de Vincennes et les motivations à y aller travailler ou étudier, a été complété par des entretiens de première main avec les principaux fondateurs universitaires encore vivants de ce centre universitaire expérimental, tous rencontrés à leur domicile durant

¹ Corpus d'Assia Melamed : M. Alliot, G. Antoine, A. Badiou, E. Balibar, C. Baltz, M. Beaud, J. Bellemin-Noël, G. Berger, J. Bouvier, J. Cabot, « Casamayor », R. Castel, J. de Chalendar, C. Chevalley, H. Cixous, A. Cullioli, J. Devisse, D. Jean, P. Dommergues, J. Droz, C. et G. Eizykman-Fihman, F. George, F. Poirier, M. Frazee, « Frédérique », C. Frioux, J. Gattégno, G. Miller, A. Glucksmann, M. Gross, D. Guedj, « Guillaume », (?) Hatzfeld, N. Herpin, « Jean Henri », J. Arditty, J. Julliard, E. Kaufholz, R. Las Vergnas, J.-F. Le Ny, S. Leclaire, M.-N. Thibault, M. Royer, « Mireille », S. Monod, C. Mossé, J. Narboni, A. Nicolaï, « Oriano », J.-C. Passeron, E. Pereny, J. Rancière, M. Rebérioux, « Rémy » - il s'agit sans doute de Remy Kolpa Kopoul, « *le petit chef mao de la fac de Vincennes* » (cf. *Libération*, 13 janvier 2009)-, J.-M. Salmon, P. Sorlin, E. Terray, M.-D. Villatte.

plus de 2h : Pierre Dommergues (le 2 avril 2008), Hélène Cixous (le 26 avril 2008) et Bernard Cassen (le 1^{er} mai 2008). Enfin, le témoignage non publié de Michel Debeauvais intitulé « Quelques souvenirs sur les origines de Vincennes », daté du 29 janvier 1998, a été utile pour préciser les contributions non universitaires à la création du CUEV. Enfin, le mémoire d'histoire déjà cité de Rémi Faucherre, *Atypie-Utopie Vincennes, naissance d'une université : mai 1968-janvier 1969*, maîtrise d'histoire, Paris VII, 1992, a permis, grâce notamment aux entretiens collectés, d'éclairer certaines dimensions de la création de Vincennes. Cette focalisation sur les fondateurs de Vincennes et leurs projets initiaux nous est apparue indispensable pour comprendre les attentes universitaires investies dans cette institution à naître et prendre la mesure de leur hétérogénéité. Il s'agit, en outre, d'une étape essentielle pour pouvoir, par la suite, apprécier l'éventuel décalage entre ces aspirations initiales et les réalisations concrètes au cours des deux premières années de fonctionnement du centre, étudiées au chapitre suivant.

Le **chapitre VIII, « Incarnation et inflexion des projets initiaux : les premiers vincennois »**, s'attache en effet à étudier les acteurs à travers lesquels l'institution prend corps et vie durant ses deux premières années fondatrices, d'où une attention particulière accordée à la constitution de la première équipe enseignante dont une large partie restera « fidèle » à l'institution jusqu'aux années 1980 au moins. Ce chapitre est une version remaniée et augmentée du chapitre « Le recrutement des premiers enseignants de Vincennes » paru dans Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du centre expérimental de Vincennes*, Saint-Denis, PUV, 2012, pp. 123-160, et reprend l'analyse de leur mode de cooptation fondée pour l'essentiel sur le dépouillement d'archives issues du Fonds H. Cixous et du Fonds A. Melamed, ainsi que sur des entretiens réalisés auprès de M. Barbut, E. Le Roy Ladurie et A. Grosser, et les témoignages écrits collectés auprès de J.-J. Dupeyroux, M. Reuchlin et G. Genette - tous membres de la « commission d'orientation » chargée de valider les opérations de cooptation à Vincennes -, recueillis en septembre 2008. Bien que faiblement mobilisés dans le cadre de cette thèse, les entretiens réalisés auprès d'Alain Badiou, Bernard Barbiche, Daniel Bensaïd, Guy Berger, Alain Brossat, Marianne Debouzy, Robert Linhart, Kostas Mavrakakis, Jean-Claude Passeron, René Schérer, Hourya Sinaceur et Pierre Sorlin - tous enseignants à Vincennes -, ont permis

aussi d'éclairer les logiques de la cooptation enseignante vincennoise ainsi que les différentes motivations qui ont pu animer ces volontaires pour Vincennes. Un document du Fonds 68 du CHS n°1, carton V, dossier V « histoire-géographie », « Compte rendu des séances du conseil de département. Département d'histoire de la Sorbonne. Séance 5, mardi 3 septembre 1968, 14h. Cité universitaire, maison des provinces de France », illustre, en outre, la façon dont le projet de Vincennes a été accueilli par les historiens de la Sorbonne et les réserves et débats qu'il a suscités. Enfin, le travail déjà évoqué de Rémi Faucherre, basé sur une série d'entretiens, a enrichi l'exploration de cette phase préliminaire au fonctionnement de l'institution et par là même fondatrice. Cette étude des logiques ayant présidé à la constitution de cette première équipe pédagogique ouvre ensuite la voie à celle de ses propriétés caractéristiques, à l'échelle tant de l'institution dans son ensemble que des différents départements, éléments structurant de l'organisation du centre. A partir des « Liste[s] récapitulative[s] des emplois budgétaires d'enseignants par grade et par département » - celles de 1968-1969, 1970-1971, 1975-1976, 1978-1979 et 1985-1986 – issues du fonds Vincennes de Paris VIII, archives non classées P. Merlin et trouvées par C. Soulié qui s'est chargé d'en saisir les données, que nous avons complétées grâce à des recherches biographiques complémentaires, notamment dans différentes éditions du *Who's who in France*, Paris, J. Lafitte, et du « Maïtron ». Le statut et l'institution de rattachement avant le passage à Vincennes de ces enseignants - pour ceux déjà en poste dans le supérieur - ont pu être découverts dans l'*Annuaire de l'Éducation nationale*, Paris, Imprim. nat, 1968 ou dans l'*Annuaire des facultés des lettres et sciences humaines, (au 31 décembre 1967)*, Paris, SAPEFL, 1968 édité par le Syndicat National Autonome des Lettres et Sciences Humaines de l'enseignement supérieur, ainsi que dans le *Livret de l'étudiant*, FNSP, Paris, Vuibert 1967 et 1968 en ce qui concerne les enseignants de « Science Po ». L'édition de 1974 de l'*Annuaire des enseignants de lettres et sciences humaines, (au 31 décembre 1973)*, Paris : Fédération nationale autonome de l'enseignement supérieur, a en outre permis de voir la destination des premiers enseignants ayant quitté Vincennes pour une autre Université.

Cette étude déjà publiée de la cooptation enseignante vincennoise et des caractéristiques du personnel enseignant qui en découlent est ici enrichie par la découverte de plusieurs documents d'archives - issus du Fonds J. Trorial, F48/4,

Fondation Charles de Gaulle ; du Fonds 19870192/38, versement du Cabinet du ministre de l'Éducation nationale Edgard Faure (Juillet 1968-Mai 1969), Dossiers de Gaillard (Yann) inspecteur des finances, directeur adjoint du Cabinet, chargé des affaires économiques et financières, de la liaison avec l'Aménagement du territoire et le plan, des affaires européennes, des constructions universitaires et scolaires, du ramassage scolaire, AN ; du Fonds S. Loste, 640 AP/54-63-64, AN -, et datés de septembre 1968 à mars 1969, attestant des réticences politiques et académiques à l'égard de ces premiers recrutements à Vincennes. De plus, l'objet de ce chapitre est étendu à la prise en compte des étudiants. A partir de différentes données statistiques principalement issues de l'ouvrage dirigé par C. Soulié consacré à Vincennes, il est possible d'appréhender le profil sociologique du public de Vincennes et son évolution dans le temps et selon les départements. Des extraits d'entretiens avec certains enseignants, notamment J.-C. Passeron et P. Dommergues, livrent en outre une appréciation plus subjective du recrutement social et politique des étudiants vincennois des premières années. Deux entretiens avec des étudiants du début des années 1970 illustrent, enfin, une partie de l'hétérogénéité des motivations à venir étudier à Vincennes - d'autres entretiens¹ ont été réalisés avec d'anciens étudiants de Vincennes mais correspondent à la période de la fin des années 1970, non couverte ici. Ces étudiants ont été retrouvés soit par relations personnelles (l'un a été notre enseignant, une autre était la mère d'une amie d'un ami) ou bien contactés par Internet, notamment via une recherche sur le site *Copains d'avant* qui nous a permis de repérer et de contacter plus de 300 anciens étudiants de Vincennes - sur la seule période de 1968-1980 - et d'autres anciens étudiants de Vincennes ont aussi été contactés après la publication de leurs témoignages sur le site Internet de *Libération*, en 2008-2009, ouvrant des perspectives de recherches futures. Des éléments concernant la politisation des premiers étudiants vincennois ont, par ailleurs, été trouvés dans le chapitre de Charles Soulié, « L'irruption de la dynamique étudiante » dans Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, *op. cit.* La rencontre entre les enseignants, aux propriétés préalablement

¹ avec C. F., J. T. et L. T. (anonymisés, contrairement aux enseignants, à défaut d'avoir reçu le consentement explicite de certains à faire usage de leur entretien dans le cadre de publications). Un entretien a aussi été réalisé avec Jean-Michel Carré (étudiant à l'IDHEC mais observateur de « Vincennes » dans le cadre du documentaire *Le ghetto expérimental* [1973, Les films Grain de Sable] réalisé sur le CUEV en 1969-1970, avec Adams Schmedes), mais n'a pas été mobilisé.

spécifiées, et les étudiants, tous volontaires pour venir à Vincennes, et la liberté du choix des « U.V. » par ces derniers a constitué, selon nous, un véritable « **marché pédagogique et/ou politique pluriel** » caractéristique de l'institution. Si la dimension pédagogique de cette rencontre mériterait une étude beaucoup plus poussée qu'elle ne l'est ici – à défaut de temps mais pas de données, notamment concernant les départements d'histoire et de philosophie pour lesquels de nombreuses archives ont été collectées, ainsi que des entretiens avec d'anciens enseignants et étudiants –, la dimension politique a été éclairée par plusieurs documents d'archives, notamment des tracts militants datés de décembre 1968 à janvier 1969, issus du Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696, de la BDIC ; ainsi que du Fonds *Université de Paris VIII-Recueil. Tracts diffusés sur le campus universitaire-1969*, FOL-WZ-1917, BNF. Surtout, plusieurs « notes » et « rapports de la préfecture de police » datés de février 1969 et présents dans le Fonds S. Loste 640AP/63, AN, attestent du degré de politisation particulier de Vincennes et de la surveillance politico-policrière dont elle a fait conséquemment l'objet. Le chapitre de Jean-Philippe Legois, « Jeux d'échelle entre les premiers pouvoirs universitaires vincennois », dans Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, *op. cit.*, a par ailleurs été mobilisé pour illustrer les disparités de « participation » aux premières élections universitaires vincennoises selon les départements disciplinaires.

Enfin, le chapitre VIII se termine sur une étude des « *exits* » des premiers enseignants comme symptôme de leur éventuelle déception quant à la concrétisation de Vincennes et donc du décalage avec leurs projets initiaux. Ils ont pu être analysés statistiquement grâce aux « Liste[s] récapitulative[s] des emplois budgétaires d'enseignants par grade et par département », déjà évoquées, qui ont permis d'observer la durée de vie des enseignants dans l'institution. En outre, les lettres de démission de J.-B. Duroselle, datée du 26 janvier 1969 - issue du Fonds 1140W4 du Rectorat de Paris – et de R. Las Vergnas, du 1er février 1969 – issue du Fonds S. Loste, 640AP/63, AN –, livrent des témoignages explicites des raisons de certains de ces départs.

PARTIE I

DE LA LIBERATION A LA VEILLE DE MAI 68, LA RECHERCHE DISPUTE D'UN NOUVEL ORDRE SCOLAIRE, DANS UN CONTEXTE DE CHANGEMENT D'ECHELLE ET DE STRUCTURE DE « L'ECOLE » (1944-1968)

« Chaque épisode de l'évolution du système scolaire renvoie à une combinaison spécifique de ces trois types de déterminations que sont les événements ayant une incidence directe ou indirecte sur la politique scolaire, les tendances inscrites dans le fonctionnement ordinaire du système scolaire, et des déterminations sociales extérieures à l'école »¹.

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, PUR, 2010, p. 543.

Nous nous proposons ici d'étudier l'évolution et les transformations des configurations¹ d'acteurs ayant concouru à la définition de la politique scolaire en matière d'enseignement supérieur, des lendemains de la Libération à la veille de « Mai 68 ». Cette période de moyen terme exclut le « moment critique »² que constituent les « événements » de mai-juin 1968, pour mieux les analyser ultérieurement, grâce à leur mise en perspective avec la période qui les précède et les prépare, et ainsi évaluer empiriquement le pouvoir de « rupture » de cette conjoncture de crise, notamment soutenu par des concepts tels que ceux de « bifurcation »³ ou de « déssectorisation »⁴ qui lui sont souvent associés dans la littérature scientifique.

Basée sur les acteurs et groupes d'acteurs contribuant, par leurs prises de position intellectuelles, scientifiques, professionnelles et/ou explicitement politiques, à la cristallisation d'un débat sur l'Ecole, et plus particulièrement sur l'enseignement supérieur, notre étude a pour objectif de montrer comment la politique scolaire, décidée en dernier ressort par la sphère de la politique professionnelle, est le produit de rapports de forces, d'affrontements et de jeux d'alliances, de coopérations concurrentielles⁵ de celle-ci avec des acteurs que certaines formes d'engagement syndical, professionnel, scientifique, intellectuel font entrer dans le plus vaste espace « du » politique.

De manière chronologique et sur la base de matériaux archivistiques, de témoignages et d'entretiens, nous passerons en revue les projets de réforme de l'enseignement scolaire, notamment supérieur, élaborés par le pouvoir politique avant 1968 et leurs liens avec ceux portés par d'autres groupes d'acteurs tels que l'Association pour l'étude et l'expansion de la recherche scientifique (AEERS), le parti communiste français (PCF), l'Union nationale des étudiants de France (UNEF), le syndicat général de l'Education nationale (SGEN), le syndicat national de l'enseignement supérieur (SNESup), le milieu patronal, etc. Toutefois, l'ensemble de ces prises de position concernant les réformes et autres transformations souhaitables du

¹ Pour reprendre une expression de Norbert Elias, notamment dans *La société des individus*, Paris, Pocket, 2004.

² Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, Paris, Minuit, 1992 (1984), p. 207.

³ Marc Bessin, Claire Bidart, Michel Grossetti (dir.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, 2010.

⁴ Michel Dobry, *Sociologie des crises politiques : la dynamique des mobilisations multisectorielles*, Paris, FNSP, 1992 (1986).

⁵ Norbert Elias, *La société de cour*, Paris, Flammarion, 1985.

système scolaire, et plus particulièrement de l'enseignement supérieur, ne peuvent être comprises coupées de leur contexte historique d'énonciation. Il nous a donc paru indispensable d'arrimer l'analyse de celles-ci à une synthèse de seconde main des travaux analysant les transformations morphologiques et symboliques du système scolaire sur cette période. En dépit des limites de la statistique scolaire, sur lesquelles nous reviendrons, un tableau de ces évolutions quantitatives et qualitatives de « l'Ecole » permettra d'abord de prendre la mesure des « bouleversements » qu'elle connaît à cette époque, tant au niveau des effectifs (scolarisés et enseignants) que de la distribution des prestiges scolaires et des avenir professionnels qu'elle conditionne, de plus en plus, depuis cette période. Ce tableau permettra encore de voir quelles sont les données chiffrées alors disponibles, qui les produit, et quelles sont celles ignorées ou au contraire mobilisées par les différents groupes d'acteurs, et ce dans un contexte de « technocratisation » de la politique, notamment caractérisé par un recours croissant à la statistique à des fins de décision, d'évaluation et de justification de la planification économique¹.

Notre étude commencera ainsi par une vue d'ensemble des modifications de volume et de structure du système scolaire entre la Libération et la fin des années 1970, et ce à partir des données statistiques les plus récentes, dont certaines inexistantes ou indisponibles au chercheur à l'époque. Ce préalable nous permettra non seulement d'envisager le décalage éventuel entre les perceptions du phénomène possibles

¹ « il est impossible de comprendre le basculement du centre du pouvoir du Parlement vers les organes de l'exécutif sous la Ve République sans revenir aux différents groupes qui, au lendemain de la seconde guerre mondiale, participent à l'aventure collective de la planification. Hauts fonctionnaires, syndicalistes (ouvriers, paysans ou patronaux), spécialistes de sciences sociales (économistes, sociologues, politologues, statisticiens de l'INSEE), tous ces acteurs engagés à des titres divers dans la planification contribuent de façon déterminante à la transformation des modes de légitimation de l'action publique qui accompagne le renforcement de l'exécutif. Ils constituent en effet une véritable *communauté épistémique* ou, pour le dire autrement, un *réseau de consolidation* à l'intérieur duquel s'objective une représentation du monde qualifiée de « moderne », dont la particularité majeure est de valoriser le plan au détriment de la loi, l'économie au détriment du droit, l'exécutif au détriment du législatif et, plus encore, la *compétence* au détriment de la *représentativité* politique. Car s'il est bien un point commun à tous ceux que nous désignons comme les « planificateurs », c'est bien la « compétence » particulière au nom de laquelle ils revendiquent une capacité de représentation et d'intervention pour la définition du bien commun dans la cité [...]. Mais pour que cette entreprise de construction sociale d'un ordre politique renouvelé ait quelque chance de réussir, elle doit encore s'objectiver dans des pratiques, seules capables de la faire exister concrètement. C'est dans une telle perspective qu'il faut comprendre l'investissement des « planificateurs » dans la lutte autour des qualités requises pour exercer le métier politique, dont témoigne le consolidation de la figure du « technocrate » au début des années soixante », Delphine Dulong, *Moderniser la politique. Aux origines de la Ve République*, Paris-Montréal, L'Harmattan, 2006, pp. 11-12.

aujourd'hui et celles de l'époque, mais surtout, il a vocation à rendre compte du processus de complexification de la structuration sociale du système scolaire, qui a partie liée avec l'expression publique multiforme de demandes sociales divergentes de « réforme » scolaire, voire de changement de société.

Nous verrons ensuite selon quelles modalités la « question » scolaire est alors construite en tant que telle et « mise sur agenda », c'est-à-dire constituée en problème politique, ainsi que les logiques qui concourent à la sélectivité de telles ou telles données par les acteurs contribuant à cette cristallisation d'un « débat politique »¹ sur l'Ecole. Cette analyse nous paraît indispensable pour comprendre l'évolution de l'univers des pensables et du champ des possibles de la réforme scolaire sur la période étudiée puisque « l'inscription d'un problème sur l' « agenda » des questions qui doivent être prises en compte et sur celui des actions à engager rapidement revêt, pour tous les acteurs concernés, une importance extrême. Les rapports de force entre groupes sociaux et entre institutions portent alors sur la façon de présenter le problème, sur la désignation des acteurs concernés (groupes et institutions), sur les conduites à adopter pour le résoudre »². Suivant l'invitation du fondateur de l'interactionnisme symbolique, Herbert Blumer, nous tâchons ainsi de mettre « au centre de l'analyse des problèmes sociaux les définitions publiques de ces problèmes et leurs évolutions dans le temps »³, partageant le constat qu' « un problème social existe d'abord par la manière dont il est défini et conçu dans une société, plutôt que comme une condition objective et définitive de cette société. C'est la définition que la société donne à telle ou telle situation sociale et non une version arrêtée de cette situation qui détermine si celle-ci existe comme problème social. Cette définition sociétale prépare la manière dont les problèmes sociaux sont appréhendés et détermine ensuite ce qui est fait à leur sujet »⁴.

¹ « le *débat politique* oppose des agents spécialisés, reconnus comme légitimes pour participer à l'élaboration de lois et de règlements, pouvant se réclamer d'un intérêt public (même s'ils font coïncider pratiquement leurs intérêts particuliers et cet intérêt collectif, même si cet intérêt collectif est conçu comme le résultat d'un compromis entre des intérêts particuliers). Il n'en concerne pas moins l'ensemble des membres de la société auxquels est reconnu le droit d' « avoir une opinion » », Jacques Lagroye, Bastien François, Frédéric Sawicki, *Sociologie politique*, Paris, Presses de Sciences Po-Dalloz, 2006, p. 104.

² *Ibid.*, p. 522.

³ Herbert Blumer, « Les problèmes sociaux comme comportements collectifs », *Politix*, volume 17, n°67, 2004, p. 188.

⁴ *Ibid.*, p. 192.

CHAPITRE I :

LES TRANSFORMATIONS MORPHOLOGIQUES ET SYMBOLIQUES DU SYSTEME SCOLAIRE DEPUIS 1945, VUES D'AUJOURD'HUI

« C'est bien avec la montée du nombre que le système universitaire a rencontré sa principale épreuve entre 1960 et 1980, non pas par un pur effet mécanique de croissance, mais dans la mesure où les changements sociaux et économiques qui ont engendré la croissance n'ont pas tardé à rompre l'accord préétabli entre un petit public de privilégiés, des débouchés immobiles et des méthodes routinières qui suffisaient à préparer ou acculturer les premiers aux seconds. Tous les dérangements du modèle traditionnel qui associait, dans la bienheureuse inconscience de presque tous, l'autoreproduction scolaire et la reproduction sociale, découlent de cette rupture première »¹.

Avant de rentrer dans l'analyse du processus de constitution des « questions » scolaires en enjeu politique, dans la période qui précède « Mai 68 », nous pensons utile l'étude relativement détaillée des subtilités de l'évolution de la fréquentation et de la « réussite » scolaires ; seule à même de faire apparaître à la fois les rythmes et « moments critiques » du changement, mais aussi les niveaux et filières du cursus scolaire, ainsi que les générations et les groupes sociaux les plus touchés. Ce résumé des connaissances quant à l'évolution morphologique du système scolaire dans les années cinquante-soixante permettra de prendre la mesure du changement de volume et de

¹ Jean-Claude Passeron, « 1950-1980 : L'université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ? », in Jacques Verger (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986, p. 416.

structure de l' « Ecole » et de ses conséquences sur les aspirations et les craintes qu'il suscite, tant à l'égard des apprenants que des enseignants.

Prolégomènes : Les apports du recours à la statistique pour l'étude de l'évolution du système scolaire

« Tout le monde en France, à commencer par les universitaires, les chercheurs ou les grands et petits patrons, croit connaître l'histoire récente des organismes de recherche, de la recherche en entreprise, du dualisme des universités et des écoles. Or il n'en est rien, et cette méconnaissance des faits les plus élémentaires, des statistiques dont un grand nombre sont désormais disponibles en ligne ou dans des rapports officiels [...], et de l'histoire donne lieu à des discours déconnectés des transformations des pratiques, à l'oubli fréquent d'un passé pourtant pas encore éloigné et à la focalisation de différents acteurs sur des enjeux qui ne sont pas toujours les principaux »¹. Ce récent constat, émanant de quelques uns des spécialistes actuels de la socio-histoire de l'éducation, nous a confortée dans l'idée de recourir à une sorte de panorama statistique pour décrire les traits caractéristiques de l'évolution du système scolaire durant et depuis les années 1950-1960. Cette évolution est en effet trop souvent résumée à et par l'expression « massification ». Celle-ci nous semble pécher à la fois par la représentation amalgamante et exagérée qu'elle donne de l'évolution, pourtant complexe et non uniforme, du recrutement numérique et social du système scolaire, ainsi que par le jugement social péjoratif dont elle est porteuse historiquement – or « la rhétorique enferme une politique parce qu'elle enferme une histoire »². La notion de « démocratisation » est encore plus problématique puisque non seulement, elle aussi, véhicule une image caricaturale de l'évolution du recrutement social du système scolaire, mais elle porte en plus un jugement sur ce processus en lui reconnaissant une forme d'aboutissement, en lui accordant une sorte de *satisfecit*. Or l'appréciation du

¹ Jean-Michel Chapoulie, Patrick Fridenson, Antoine Prost, « Éditorial. Jalons pour une histoire sociale de la science et des établissements d'enseignement supérieur en France depuis 1945 », *Le Mouvement social*, 2010/4, n° 233, P. 4.

² Cf. Luc Boltanski, Pierre Bourdieu, « La production de l'idéologie dominante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 2, n°2-3, Juin 1976., pp. 3-73.

degré satisfaisant d'ouverture sociale du système scolaire ou d' « égalisation » des chances est très normative et subjective, elle est notamment variable selon les traditions des différentes familles politiques et intellectuelles, et il n'appartient pas au chercheur en tant que tel de trancher¹ - sinon en tant que citoyen. La recherche d'expressions plus heuristiques pour décrire et éventuellement résumer l'évolution du système scolaire et de son public suppose donc de partir de la complexité de sa réalité.

Bien que la recherche en éducation connaisse, ces dernières décennies, un « déclin relatif des méthodes statistiques (76% des recherches quantitatives répertoriées ont eu lieu avant 1989) »², l'histoire et la sociologie de l'éducation contemporaines ont rendu possible la connaissance relativement détaillée du développement de la fréquentation scolaire en France depuis les années cinquante, en s'appuyant notamment sur des données statistiques fournies par les services *ad hoc* de l'Etat - ce qui n'est pas sans poser de problèmes. L'étude qualitative des groupes sociaux, plus ou moins bénéficiaires de l'« ouverture scolaire », et de leur accès différentiel aux études est donc possible et ce de façon diachronique. Pour tenter de rendre compte le plus fidèlement possible des évolutions de la scolarisation dans les années 1950-1960, nous nous appuyons donc sur les analyses les plus récentes en histoire et sociologie de l'éducation, basées sur la méthode statistique. Nous verrons, dans un premier temps, en quoi la hausse des effectifs scolaires, à tous les niveaux du cursus et dans toutes les filières, bien que dans des proportions différentes, autorise à parler de changement d'échelle du système scolaire. Puis nous verrons qu'une nouvelle structure de celui-ci se dessine peu à peu, avec un déplacement de ses frontières symboliques. Au préalable, quelques précisions quant à la production et aux usages sociaux des statistiques scolaires sont nécessaires pour une utilisation de celles-ci dans les limites de leur pertinence.

¹ Nous remercions ici Bernard Pudal pour ses réflexions éclairantes sur ces questions.

² Franck Poupeau, *Une sociologie d'Etat : l'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003, p. 46. A noter que « si les changements de la demande institutionnelle ont largement influencé les orientations de la sociologie de l'éducation, les débats théoriques dans le champ de la sociologie à cette époque – la « crise » du marxisme et du structuralisme et le « retour de l'acteur » - ont contribué également au déplacement des problématiques », *Ibid.*, pp. 36-37.

Les statistiques scolaires entre politique et science.
Conditions et limites d'un usage scientifique d'une production politico-administrative.

Les conditions dans lesquelles sont produites et construites les « données » disponibles pour l'étude de l'évolution de la scolarisation les déterminent largement et sont donc à connaître pour pouvoir en mesurer la représentativité et la pertinence. Nous nous appuyons ici sur un ensemble de travaux de sociologues de l'éducation que le recours aux enquêtes statistiques produites par l'Etat a amenés à développer une analyse critique de la production et des usages sociaux de celles-ci.

Déjà à la fin des années 1970, J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie, et H. Peretz¹ montraient « ce que peut apporter l'étude des conditions de production et d'utilisation institutionnelles des statistiques scolaires à l'interprétation de ces données et, au-delà, à la connaissance de l'institution scolaire »² et invitaient à un usage circonspect de cette statistique, dont les données sont à considérer comme des « produits » de logiques et enjeux institutionnels plus que comme des « mesures ».

Outre la concurrence entre établissements pour la captation des publics et des ressources budgétaires corrélatives, qui explique une tendance au gonflement des effectifs et des indicateurs de réussite scolaire dans les enquêtes reposant sur les déclarations des chefs d'établissement, des enjeux plus politiques contribuent à une certaine sélectivité tant dans la collecte, la publication que l'interprétation des « données ». Or les enquêtes statistiques sur la fréquentation et la réussite scolaires sont produites par un organisme dont les missions « lui sont dictées par le ministre »³.

¹ tous trois enseignent alors au département de sociologie de Vincennes.

² Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, Henri Peretz, « Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité », *Revue française de sociologie*, 1979, 20-4, p. 670.

³ « La D.E.P. a fêté ses quarante ans au mois d'octobre 2004. Cette direction du ministère a changé plusieurs fois de nom au gré des fonctions que lui ont attribuées les responsables politiques. Elle s'est appelée S.E.I.S. de 1964 à 1974, S.I.E.S. en 1975, S.I.G.E.S. en 1982, S.P.R.E.S.E. en 1984, D.E.P. en 1987, D.P.D. en 1998 et D.E.P. de nouveau en 2002 [...]. Par ces changements d'appellation, chaque ministre de l'Éducation imprime sa marque sur ce service de gestion et d'aide à la décision. Ceci montre le crédit accordé aux statistiques dans le suivi des politiques d'éducation, le besoin de contrôler les effets des mesures prises, mais aussi la volonté de contrôler la production des statistiques elles-mêmes », Catherine Agulhon, « La mesure en éducation, un outil au service du politique. L'exemple de la production française », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35/3, 2006, pp. 317-318.

Produites à l'usage des gouvernements, « ces enquêtes et ces études ont partie liée avec l'actualité scolaire telle qu'elle est posée par le politique »¹, ce qui risque de laisser dans l'ombre certaines dimensions de la réalité de la scolarisation. Ainsi, « l'origine scolaire et sociale des inscrits aux diplômes comme les taux d'admission selon ces origines sont peu systématisés »². Ces lacunes qui grèvent les possibilités d'analyse de l'évolution de la structuration sociale du système scolaire sont encore évoquées ici : « les demandes de l'État ont contribué à formater la sociologie de l'éducation française en limitant l'horizon de ses questions à celles qui se posaient dans les services des ministères. Par exemple, les inégalités scolaires ont de plus en plus été observées sous l'angle des facteurs jouant à l'échelle des établissements, et de moins en moins sous celui de leur contribution à la reproduction de la hiérarchie sociale. C'est ainsi que les données de la DEPP peuvent être lacunaires, notamment quand il s'agit de repérer finement l'origine sociale des élèves ou étudiants »³.

Le rôle joué par les statistiques scolaires dans la justification de la politique de « démocratisation » généralement affichée par les gouvernements, conduit encore à agréger des filières fortement hiérarchisées, de par leur recrutement social et scolaire ainsi que par leurs débouchés, au sein d'indicateurs de taux d'accès par niveau d'étude. Par exemple, « les statistiques nationales (voir *Repères et références statistiques-édition 2009*, p. 191), outre qu'elles agglomèrent des niveaux d'études différents (par exemple université tous niveaux/STS), ne permettent pas de préciser la place de chaque filière ou discipline dans cette hiérarchie sociale de l'enseignement supérieur français »⁴. Ce travail d'euphémisation de l'inégalité sociale et scolaire des filières, « en remplaçant le thème de l'égalisation des savoirs scolaires par la généralisation de l'accès à la certification et l'obtention d'un diplôme : ce biais justifie l'assimilation entre

¹ *Ibid.*, p. 320.

² *Ibid.*, p. 325.

³ Stéphane Beaud, Bernard Convert, « « 30 % de boursiers » en grande école... et après ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010/3, n° 183, p. 5.

⁴ *Ibid.*, note 6 p.7.

l'augmentation mécanique du nombre de diplômés et la « démocratisation » de l'enseignement »¹. Il s'inscrit dans une tendance plus large, celle d'« une révolution conservatrice des inégalités [qui] présente un tableau « rose », enchanté de l'évolution des sociétés. Les indices qu'elle privilégie ne sont peut-être des outils de gouvernance qu'en tant que, condition préalable, ils conduisent à cette représentation enchantée, *illusio* des progrès de la « démocratisation »². J.-C. Combessie a en effet montré que les méthodes de calcul de l'évolution des inégalités sociales de scolarisation sont déterminantes de leurs résultats mais qu'« il n'y a pas de raison mathématique de préférer une application à une autre »³ ; ce qui n'a pas empêché une « préférence accordée depuis les années 1985 aux odds ratios et au taux logistique [qui] privilégie une représentation enchantée de l'évolution des inégalités »⁴.

Les institutions nationales et internationales les plus utilisatrices de ces statistiques ne sont pas les seules responsables puisque la pratique de certains sociologues a nourri cette « préférence », alors même que, depuis la fin des années 1970, il a été démontré que « les études sur les cursus scolaires qui prennent en compte l'ensemble de la scolarité des élèves (depuis l'entrée à l'école primaire et même à l'école maternelle) mettent statistiquement en évidence le fonctionnement des mécanismes d'élimination et de relégation »⁵. On voit donc que « les modèles et méthodes employés par les sociologues induisent eux-mêmes des biais dans la construction et l'interprétation des indicateurs de la « démocratisation ». Le choix des modèles, l'impensé des nomenclatures utilisées ou même le traitement des données engagent bien des « choix de fond » dans la construction d'indicateurs »⁶.

¹ Sandrine Garcia, Franck Poupeau, « La mesure de la « démocratisation » scolaire. Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003/4, n°149, p. 86.

² Jean-Claude Combessie, « Analyse critique d'une histoire des traitements statistiques des inégalités de destin. Le cas de l'évolution des chances d'accès à l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2011/3, n° 188, p. 30.

³ Jean-Claude Combessie, « Trente ans de comparaison des inégalités des chances : quand la méthode retenue conditionne la conclusion », *Courrier des statistiques*, INSEE, 112, décembre 2004, p. 37.

⁴ *Ibid.*

⁵ Françoise Oeuvarard, « « Démocratisation » ou élimination différée ? Note sur l'évolution du recrutement social de l'enseignement secondaire en France, entre 1958 et 1976 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 30, novembre 1979, p.88.

⁶ Sandrine Garcia, Franck Poupeau, « La mesure de la « démocratisation » scolaire. Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques », *art. cit.*, p. 82.

En dépit de tous les problèmes posés par l'origine institutionnelle des statistiques scolaires et les enjeux afférents, auxquels s'ajoutent les problèmes plus techniques de « l'incomparabilité des catégories des enquêtes statistiques sur les périodes longues »¹, l'approche quantitative de l'évolution de la scolarisation reste le seul moyen de percevoir les changements macro-sociologiques connus par le système scolaire. Reste que les « données » doivent être considérées comme des indications de tendances plus que comme des mesures strictes, et que les « données » les plus brutes comme les effectifs et les parts semblent un peu moins problématiques que les indicateurs de variation les plus sophistiqués.

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 520.

A/ Le changement d'échelle du système scolaire ...

Tableau n° 1 : Evolution des effectifs d'élèves, d'étudiants et d'enseignants depuis 1960 (en milliers)¹

Public+Privé ²	1960-1961	1970-1971	1980-1981	1990-1991	2000-2001	2001-2002
Premier degré dont :	6 370,7	7 219,9	7 124,3	6 704,8	6 281	6 263,9
-préélémentaire	1 374,1	2 213,3	2 383,9			
-CP à CM2	4 915,4	4 799	4 615,1			
-enseignement spécialisé	81,2	207,6	125,3			
Second degré dont :	3 529,7	4 798	5 590,5	5 961,3	5 991,8	5 972,5
- 1 ^{er} cycle ³	2 353	2 919,8	3 137,8			
-2 ^e cycle professionnel dont :	383,2	650,6	773,2			
· CAP	383	475	429			
· BEP	/	170	335			
· Bac professionnel	/	/	/			
-2 ^e cycle général et technologique	421,9	848,6	1 102,6			
Enseignement supérieur dont :	309,7	850,6	1 172,1	1 698,0	2 125,2	2 123,1
-classes préparatoires aux grandes écoles	21	32,6	40,1			
-universités (sauf IUT et formations d'ingénieurs)	214,7	637	790,8			
-sections de techniciens supérieurs	8	26,8	67,3			
-IUT	/	24,2	53,7			
-Ecoles d'ingénieurs	nd	nd	37			
Enseignants						
-du 1 ^{er} degré public	219,3	263	292,6	300,7	303,1	303,9
-du second degré public	81,2	195,3	295,5	339,6	372,5	377,4
-enseignants-chercheurs des universités	7,9	31,3	36,5	44,1	67,5	68,6

Champ : France Métropolitaine

Source : ministère de l'Education nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*, 2003.

¹ Françoise Oeuvarard, Marlaine Cacouault, *Sociologie de l'éducation*, Paris, La découverte, 2003, p. 8.

² Sauf pour les enseignants (public seul)

³ Y compris classes de fin d'études en 1960-1961 et 1970-1971.

Comme l'indique ce premier tableau, les effectifs scolarisés et enseignants se sont considérablement accrus, en France (au moins métropolitaine), depuis les années 1960, particulièrement au niveau de l'enseignement secondaire et plus encore de l'enseignement supérieur.

Tableau n° 2 : Effectifs scolaires et universitaires par filières et niveaux de formation (1948-1978) (milliers)¹

	1948-1949	1953-1954	1958-1959	1963-1964	1968-1969	1973-1974	1978-1979
préscolaire	962	1 266	1 335	1 598	2 040	2 455	2 505
élémentaire et spécial	3 411	3 819	4 886	4 985	4 976	4 948	4 786
premier cycle court	881	763	864	808	686	576	195
premier cycle long	583	674	66	1 731	2 084	2 585	3 062
second cycle classique et moderne	156	184	269	491	592	705	761
technique court	166	257	330	496	668	694	824
technique long	120	145	179	158	162	234	234
classes préparatoires	11	15	18	26	31	32	38
techniciens supérieurs			7	19	45	75	97
étudiants français	120		167	279	536	642	685
élèves des grandes écoles	33		40	57	89	95	

Note : NB: étudiants français= inscrits en facultés à l'exception des sciences politiques comprises dans les grandes écoles dont inversement les ENS sont exclues.

Cette tendance à l'augmentation des effectifs scolaires est en fait amorcée plus tôt, comme l'indique le tableau précédent, issu d'un ouvrage un peu « daté » mais qui présente l'avantage de donner des indications concernant la période des années 1950.

¹ Antoine Prost, « L'école et la famille dans une société en mutation », Tome IV de Louis-Henri Parias (dir.), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Nouvelle Librairie de France G.-V. Labat, 1981, p. 23.

1) « L' « explosion » scolaire »¹ des Trente Glorieuses

Durant les trente ans qui comprennent l'après-guerre, Mai 68 et l'expérience de Vincennes dans sa quasi-totalité, le nombre d'enfants et de jeunes scolarisés a littéralement doublé. Si cette évolution générale a été particulièrement rapide durant les deux premiers tiers de la période, soit de 1948-1949 à 1968-1969, les rythmes de croissance ne sont évidemment pas les mêmes selon les niveaux et filières d'enseignement puisque leurs effectifs initiaux sont incommensurables. Ainsi, les formations de techniciens supérieurs connaissent le développement le plus important, à partir du début des années soixante, parce qu'elles n'existaient tout simplement pas auparavant. Si l'on excepte cette nouvelle offre de formation, qui reste relativement marginale du point de vue des effectifs étudiants qu'elle réunit, c'est l'Université qui enregistre la plus forte croissance de fréquentation. Limitée à 120 000 étudiants français en 1948-1949, la scolarisation universitaire est 4,5 fois plus importante en 1968-1969 et près de 6 fois plus en 1978-1979. La hausse des effectifs étudiants est particulièrement rapide entre 1963 et 1968 et commencera à se stabiliser, comme l'ensemble des filières et des niveaux d'enseignement, à partir de 1973. Outre ce changement d'échelle de l'enseignement supérieur universitaire, les collèges et les lycées de l'enseignement secondaire enregistrent aussi des évolutions record, essentiellement au profit du premier cycle long² et du second cycle classique et moderne, qui composent le cursus typique ouvrant l'accès à l'enseignement supérieur. L'enseignement technique court, qui n'offre pas les mêmes perspectives de poursuite d'études, connaît lui aussi un développement important.

Les temporalités d'évolution de ces enseignements sont instructives puisqu'elles décrivent une progression par paliers. Ce sont d'abord les « mauvais » élèves qu'on

¹ Pour reprendre le titre d'un ouvrage de l'époque, écrit par un haut fonctionnaire alors chargé de la Direction de l'Administration Générale du Ministère de l'Éducation Nationale : Louis Cros, *L' « explosion » scolaire*, Paris, CUIP, 1961.

² Le « premier cycle long », amené à se poursuivre dans le second cycle moderne et classique, correspond aux classes de la 6^e à la 3^e suivies dans des lycées par opposition au « premier cycle court » délivré d'abord dans les cours complémentaires, transformés en CEG (collèges d'enseignement général) en 1960 puis en CES (collèges d'enseignement secondaire) en 1963 - qui représenteront 40% des classes de 6^e en 1968-69, cf. Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 440.

orientait auparavant vers l'apprentissage, souvent issus des « classes populaires »¹, qui bénéficient, au sortir de la guerre, du développement de l'enseignement technique court et donc de l'allongement de leur scolarité. La priorité de la politique scolaire, de 1948 à 1953, semble donc être, manifestement, de réduire les inégalités de scolarisation pour la tranche d'âge des 11-14 ans². Dans un second temps, de 1953 à 1958³, période où la croissance d'ensemble de la fréquentation scolaire est maximale, c'est le premier cycle long qui croît le plus fortement, offrant une plus grande possibilité aux générations nées à partir de 1942 de poursuivre leurs études dans le second cycle classique et moderne. Effectivement, entre 1958 et 1963, c'est l'enseignement secondaire de type lycée qui connaît l'expansion la plus importante, préparant à son tour ces mêmes générations au baccalauréat et donc à la possibilité de la poursuite d'études supérieures. L'Université enregistre ainsi un quasi doublement en seulement 5 ans, entre 1963 et 1968.

Cette augmentation aussi rapide que « massive » des effectifs scolarisés n'est pas une simple conséquence de la croissance démographique, due à l'« explosion » des naissances qui suit la Libération. En effet, la montée des effectifs scolaires est beaucoup plus forte que la croissance démographique : alors que les naissances n'augmentent « que » de 30% entre 1935-1940 et 1946-1973, passant de 650 000 à 800 000 naissances au moins chaque année ; le nombre de jeunes scolarisés passe de 6,4 millions en 1948-1949 à 13,3 millions en 1978-1979, soit une augmentation de 108 % sur 30 ans (et de 168 % si l'on compare les effectifs de fin de période aux 5 millions de jeunes scolarisés dans les années trente)⁴. L'évolution de la natalité et celle, par exemple, des inscriptions en 6^e ne sont effectivement pas parallèles, comme le montre le tableau suivant.

¹ Pour une synthèse des discussions à propos de cette notion, voir notamment Philippe Alonzo, Cédric Hugrée, *Sociologie des classes populaires*, Paris, Armand Colin, 2010.

² Rappelons que jusqu'à la réforme Berthoin de 1959, l'obligation scolaire s'arrête non pas à 16 mais à 14 ans et vaudra pour les générations nées avant 1953. Les premiers effets officiels de cette réforme ne se produisent donc qu'en 1967-68, date à laquelle la génération née en 1953 est âgée de 15 ans.

³ Jean-Michel Chapoulié retient la période 1950-1958 comme celle d'une « une croissance marquée », *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, *op. cit.*, p. 416.

⁴ Antoine Prost, « L'école et la famille dans une société en mutation », *art. cit.*, p. 20.

Tableau n° 3 : Croissance démographique et croissance des effectifs en 6^e (filles et garçons)¹

Année scolaire	Taille génération	Effectifs en 6e	Croissance annuelle des effectifs en 6e	Croissance démographique annuelle
1954-55	577 145	209 639		
1955-56	576 225	226 316	8%	-0,2%
1956-57	594 868	250 018	10,5%	3,2%
1957-58	796 674	317 178	26,9%	33,9%
1958-59	830 834	363 509	14,6%	4,3%
1959-60	838 087	384 821	5,9%	0,9%
1960-61	840 040	407 471	5,9%	0,2%
1961-62	839 162	417 976	2,6%	-0,1%

Sources : *Annuaire statistique de la France*, publication du Bus, *Informations statistiques du ministère de l'éducation nationale*.

Si les générations nées après la guerre sont nombreuses, et de plus en plus, l'évolution numérique de ces classes d'âge n'a rien de linéaire. On assiste à un « boom » des naissances en 1946 (+ 34 % de naissances par rapport à 1945) dont le niveau n'augmentera que de 4% l'année suivante, pour se maintenir ensuite. La croissance des admissions en classes de 6^e est, elle, continue entre 1954-1955 et 1961-1962, soit pour les générations nées entre 1943 et 1950, avec une période de très fort « afflux » entre 1956-1957 et 1958-1959 : les effectifs scolarisés en 6^e sont alors multipliés par 1,6 en trois ans. Les évolutions féminines et masculines sont similaires, si ce n'est que le développement de la scolarisation des filles en 6^e entre 1955-1956 et 1956-1957 est plus important que celui des garçons.

La montée des effectifs scolarisés en 6^e est donc globalement plus importante que la croissance démographique, et ce sur l'ensemble de la période. Seule l'année 1957-1958 fait exception puisqu'elle n'enregistre une augmentation de fréquentation des classes de 6^e « que » de près de 27 % par rapport à l'année antérieure, alors que la génération concernée est de plus d'un tiers supérieure numériquement à la précédente. Ce résultat est quelque peu paradoxal quand on sait que « pour la rentrée 1957, l'examen d'entrée en 6^e est remplacé par une admission sur dossier pour la plus grande

¹ Tableau construit à partir des tableaux n°10. - *Taux de scolarisation en 6^e (filles)* et n°11. - *Taux de scolarisation en 6^e (garçons)* de Jean-Michel Chapoulié, *L'École d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 417 et 418

partie des candidats »¹. La suppression de l'examen d'entrée en 6^e, censée faciliter le passage dans cette classe, aura donc l'effet contraire, au moins la première année de son application, si particulière d'un point de vue démographique. A croire que le potentiel de nouveaux inscrits était alors tel que la sélection à l'entrée en 6^e s'est faite plus drastique, en raison notamment des difficultés matérielles de leur accueil. L'explication de l'expansion de la jeunesse scolarisée en France, depuis le début des années cinquante, ne se résume donc pas aux taux de natalité exceptionnels de l'après-guerre.

Tableau n° 4 : Evolution des taux de scolarisation à différents âges (1958-2005)²

Année scolaire	Taux de scolarisation à 3 ans	Taux de scolarisation à 15 ans	Taux de scolarisation à 16 ans	Taux de scolarisation à 16 ans 2d cycle long	Taux de scolarisation à 16 ans 2d cycle court
1958-59	32,2	53,0	43,5	17,58	12,54
dont public	26,5		30,8	16,45	8,23
1960-61	36,0	54,2	46,0		
dont public	29,9		33,2		
1965-66	44,9	59,5	52,3	26,8	17,3
dont public	37,6	44,7	38,7	20,5	11,5
1970-71	60,9	81,1	62,9	27,7	23,9
dont public	51,1	65,4	48,4	21,7	18,0
1975-76	80,4	92,4	69,8	32,7	28,0
dont public	69,0	72,1	52,9	25,5	22,0
1980-81	90,0	98,1	74,8	36,6	29,7
dont public	78,2	81,1	59,2	28,7	23,7
1985-86	93,7	95,3	87,4	37,3	17,6
dont public				29,1	13,7
1990-91	98,2	95,2	91,3	48,2	
dont public				38,2	
1995-96	99,7	100	96,4	49,8	20,0
dont public				39,5	15,8
2000-01	100	98,7	96,8	51,5	21,2
dont public				41,3	16,9
2005-06	100	100	100	55,4	24,8
dont public				44,2	19,9

¹ *Ibid.*, p. 395.

² *Ibid.*, p. 514

Tableau n° 5 : Evolution des taux de scolarisation par âge¹

	1958-59	1965-66	1970-71	1975-76	1985-86
	%	%	%	%	%
2 ans	8,7	11,4	17,9	26,6	32,1
3 ans	32,2	45,0	61,1	80,4	93,7
4 ans	57,2	74,5	87,3	97,4	100,0
5 ans	89,6	97,8	100,0	100,0	100,0
13 ans	96,8	98,1	98,7	98,3	99,7
14 ans	68,4	73,2	90,8	97,2	97,4
15 ans	53,0	58,8	81,2	91,7	95,3
16 ans	43,5	51,7	62,9	69,5	87,4
17 ans	27,7	38,0	44,1	49,9	77,9
18 ans	16,9	26,5			54,5

L'étude de l'évolution des taux de scolarisation par âge montre que la proportion d'une génération à aller à l'école croît de façon à peu près continue entre 1958-1959 et 2005-2006, et ce y compris pour les tranches d'âges non soumises à l'obligation scolaire (cf. tableaux n° 4 et 5). La part des générations nées après la seconde guerre qui fréquente durablement « l'Ecole » est ainsi de plus en plus grande. L'exposition à l'institution scolaire, et donc à la culture « légitime », sur des durées de plus en plus longues² - ce qui n'est pas sans conséquence sur leur socialisation - touche ainsi un nombre quasi exponentiel d'individus.

L'obligation scolaire est toutefois loin d'être respectée puisque les taux de scolarisation devraient être de 100 % entre 6 et 14 ans jusqu'en 1967-1968 et entre 6 et 16 ans au-delà, ce qui est loin d'être le cas. Ceci montre à la fois la résistance de certaines populations, plutôt populaires et rurales, à scolariser leurs enfants dans une école qui, historiquement, n'a pas été pensée pour eux ; ainsi que la « tolérance » des services publics et du pouvoir politique quant à ce non respect de la loi.

L'augmentation de la scolarisation profite surtout à l'enseignement public qui voit sa part, déjà largement majoritaire, prendre encore de l'ampleur. Le recrutement social des élèves de l'enseignement privé étant, surtout à l'époque, tendanciellement

¹ Antoine Prost, *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1997, p. 143.

² les scolarités s'allongent en moyenne de trois ans, *Ibid.*, p. 141.

élevé¹, on peut faire l'hypothèse que le développement de la scolarisation des 15 et 16 ans, soit du second cycle de l'enseignement secondaire, n'est pas particulièrement le fait des catégories sociales les plus élevées.

2) Vers une généralisation des études secondaires ?

Puisque l'augmentation du taux de scolarisation est à peu près continue et s'observe pour tous les âges, on peut parler de relative généralisation de l'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire dès l'année 1970-1971 ; alors que, si l'on prend le taux de scolarisation à 16 ans comme indicateur, l'accès au second cycle de l'enseignement secondaire ne se généralise qu'à partir de 1980-1981, avec alors seulement les trois-quarts d'une classe d'âge concernée. Il y a aussi des à-coups et des décalages dans le développement de la scolarisation des 15 et 16 ans. Le taux de scolarisation des plus âgés augmente d'abord, entre 1958-1959 et 1965-1966, plus vite que celui de leurs cadets, réduisant l'écart entre ces deux âges. C'est le signe d'une tendance à la prolongation des études vers le baccalauréat pour les jeunes déjà engagés dans un cursus scolaire de type long, c'est-à-dire dépassant l'obligation scolaire. En revanche, à partir de 1965-1966, le taux de scolarisation à 15 ans va augmenter plus vite que celui à 16 ans, creusant l'écart entre ces deux âges qui va atteindre son maximum en 1980-1981 avec une scolarisation à 15 ans de 23,3 points supérieure à celle à 16 ans. Le décrochage entre ces deux taux de scolarisation s'observe à partir de 1970-1971, période qui enregistre les premiers effets de la réforme Berthoin. Il semble donc que l'obligation scolaire parvienne à maintenir à l'Ecole des catégories d'enfants qui jusque-là la quittaient effectivement à 14 ans mais qu'elle ne sera respectée que dans la mesure où elle correspond aux limites des cycles d'enseignement. Ainsi, le taux de scolarisation à 15 ans, qui correspond en grande majorité à la classe de 3^e, dernière classe du premier cycle de l'enseignement secondaire, bondit de 21,6 points entre 1965-1966 et 1970-1971, avec l'entrée en vigueur de la réforme, atteignant 81,1 % d'une classe d'âge ; alors que le taux de scolarisation à 16 ans (en classe de seconde), qui suppose souvent le

¹ Cf. Lucie Tanguy, « L'État et l'école. L'école privée en France », *Revue française de sociologie*, 1972, 13-3, pp. 325-375 et Robert Ballion, « Enseignement privé, enseignement refuge », *Revue française de pédagogie*, vol. 29, 1974. pp. 39-50.

passage dans un nouvel établissement¹, n'augmente alors « que » de 10,6 points, ne touchant que 62,9 % d'une génération.

S'il s'avère donc plus juste de parler d'un processus de relative généralisation de l'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire que de celui à l'enseignement secondaire dans son ensemble, la diffusion du modèle scolaire bourgeois² est néanmoins indéniable. Non seulement parce que les taux de scolarisation à 16 ans vont croissant, particulièrement au début des années 1970, mais aussi parce que la part du second cycle long l'emporte toujours sur celle du second cycle court et qu'elle va grandissant. A noter l'exception de la période 1965-1966 à 1970-1971 durant laquelle le taux de scolarisation dans le second cycle court augmente plus vite que dans le long. Il faut y voir le fruit des efforts de la politique scolaire en faveur du développement de l'enseignement technique (nous y reviendrons dans le chapitre III). Toutefois les tendances longues semblent l'emporter sur les mesures ponctuelles et l'évolution de la scolarisation secondaire sur les cinq dernières décennies démontre à la fois un processus de relative généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire et une relative diffusion de modèle scolaire bourgeois, entraînant un déplacement des frontières scolaires. En effet, « le processus de croissance de la scolarisation se caractérise par le déplacement de ce qu'on peut désigner comme la frontière autour de laquelle se développe la scolarisation. Jusqu'à ce que s'impose l'obligation scolaire, vers 1880, celle-ci correspond à la tranche d'âge qui va de 6 à 11 ou 12 ans et à l'enseignement primaire. Elle concerne principalement ensuite, et pour presque un siècle, la tranche d'âge qui va de 12 à 15 ans. Après 1975, le développement de la scolarisation porte principalement sur la tranche d'âge 16-25 ans. Cette même tranche d'âge correspond aux parties de l'institution scolaire où a pris place dans la même période une

¹ Pas toujours puisque jusqu'à la « réforme Fouchet/Capelle » de 1963, créant les CES (collèges d'enseignement secondaire) avec l'objectif de réunir au sein de mêmes établissements les différents cursus du premier cycle de l'enseignement secondaire, ces derniers étaient prodigués par deux types d'établissements au recrutement social bien distinct : les lycées, qui accueillent des élèves, majoritairement issus des milieux sociaux favorisés, depuis la 6^e jusqu'à la terminale ; et les cours complémentaires qui reçoivent des élèves, issus pour la plupart des milieux populaires et moyens, de la 6^e à la 3^e. Issus de la transformation des EPS (écoles primaires supérieures), les cours complémentaires avaient encore été transformés en 1960 en CEG (collèges d'enseignement général).

² Pendant longtemps la poursuite d'études de second cycle long dans les lycées, débouchant sur le baccalauréat, était l'apanage des enfants de la bourgeoisie, les bons élèves des catégories populaires faisant des scolarités plus courtes dans des établissements distincts, les écoles primaires supérieures devenues ensuite les cours complémentaires, et débouchant sur l'entrée sur le marché du travail ou sur l'enseignement technique ou professionnel.

« professionnalisation » des études, si bien que le maintien des enfants à l'école a constitué une alternative à leur entrée sur le travail »¹.

L'augmentation quasi constante² de la part d'une génération à fréquenter les classes de 6^e s'inscrit dans ce processus de relative généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire. Alors que seulement 37,49 % des filles et 35,2% des garçons nés en 1943 étaient scolarisés en 6^e en 1954-1955, c'est 51,87% des filles et 48,89% des garçons nés en 1950 qui le sont en 1961-1962. Les horizons des possibles scolaires ont donc considérablement changé sur une très courte période, le passage par des lycées ou des cours complémentaires (puis CEG à partir de 1960) devenant « normal » pour près d'un jeune sur deux, quand à peine plus d'un tiers y avait accès seulement 7 ans auparavant. A noter que les filles sont tendanciellement plus scolarisées en 6^e que les garçons et que cet écart a tendance à se creuser sur la période (passant de 2,29 à 2,98 points). Le « progrès » - selon l'idéologie méritocratique - est indéniable et d'ampleur, il reste toutefois incomplet car rappelons que si « au début des années 1950, [...] environ 2/3 d'une génération n'entraient pas en sixième [...], au début des années 1960 encore 45% n'y entraient pas »³. L'analyse de cette période charnière dans l'histoire scolaire française ne doit pas, en effet, redoubler l'exclusion des laissés-pour-compte de cette « ouverture scolaire » par un déni d'histoire de ces « vaincus » de la « conquête scolaire ».

Le baccalauréat porte aussi les marques du processus de relative généralisation des études secondaires, néanmoins inachevé. « Le pourcentage de bacheliers dans une génération passe ainsi de 4,4% en 1946 à 7,2% en 1955, 11,4% en 1960, 15,4% en 1967, pour bondir à 19,6% en 1968 »⁴. Pour la période qui nous occupe, soit celle

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 17.

² L'année 1957-1958 déroge à cette tendance puisque le taux de scolarisation en 6^e y est en recul par rapport à l'année précédente pour les filles et aux deux années précédentes pour les garçons. Ce résultat, d'autant plus paradoxal que l'examen d'entrée en 6^e est alors supprimé, se comprend par l'ampleur de la croissance démographique qui caractérise la génération née en 1946 et qui a dû conduire les responsables de la politique scolaire à préconiser un durcissement du droit d'entrée, comme analysé plus haut.

³ Michel Euriat, Claude Thelot, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990. », *Revue française de sociologie*, 1995, 36-3, pp. 404.

⁴ Ministère de l'éducation nationale, *Note d'information* n° 80-22, juin 1980, p. 4. cité par Charles Soulié, « La recomposition des facultés et disciplines dans l'université française des années soixante », dans Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, St Denis, PUV, 2012, p. 31.

antérieure à 1980, la part d'une génération accédant au baccalauréat aura donc plus que doublé entre les individus nés en 1940 et ceux nés une dizaine d'années plus tard, mais elle ne concernera au mieux qu'un quart d'une même génération (et moins de 20% pour ce qui est du baccalauréat général).

Tableau n° 6 : Taux de bacheliers par génération (générations 1940 à 1986)¹

Génération de référence (année de naissance)	Taux de bacheliers	Taux de bacheliers généraux	Taux de bacheliers technologiques	Taux de bacheliers professionnels	Année de référence pour l'obtention du baccalauréat
1940	9,7	9,7			1959
1946	11,5	10,8	0,7		1965
1951	20,1	16,7	3,4		1970
1961	25,9	18,6	7,3		1980
1966	29,4	19,8	9,6		1985
1971	43,5	27,9	12,8	2,8	1990
1976	62,7	37,2	17,6	7,9	1995
1979	62,6	33,8	18,3	10,5	1998
1981	62,8	32,9	18,5	11,4	2000
1986	62,5	33,7	17,3	11,5	2005

Enregistrant les effets conjugués de la croissance démographique (à partir de 1964) et du développement de la part des générations scolarisées, ce diplôme couronnant les études secondaires et autorisant l'accès à l'enseignement supérieur connaît alors des hausses d'effectifs aussi importantes que brusques. « En 1967, le nombre de bacheliers augmente en effet de plus de 27.000 unités, alors que les années précédentes l'augmentation annuelle tournait autour des 10.000, et à l'été 1968, on compte 36.000 bacheliers supplémentaires, dont une très forte majorité de littéraires et d'économistes (cf. tableau n° 7), ce qui incite le gouvernement à accélérer le processus d'ouverture de nouvelles facultés, notamment en lettres »² - entre 1960 et 1967, 25

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 516.

² Charles Soulié, « La recomposition des facultés et disciplines dans l'université française des années soixante », art. cit., p. 31.

facultés au total sont ainsi créées¹ et de nouvelles constructions sont lancées dès l'été 1968 (cf. chapitre VI).

**Tableau n° 7: L'évolution du nombre de reçus au Baccalauréat de 1945 à 1985
(France métropolitaine, public + privé)²**

	Philosophie (A puis L)	Maths élémentaires (C puis S)	Sciences expérimentales (D)	Maths techniques (E)	Technique économique (B puis ES)	Techno logiques (F,G,H)	Total
1945	17 229	6 229	2 414	/	/	/	25 872
1950	17 186	7 474	6 457	955	/	/	32 362
1955	18 900	9 163	11 653	1 631	86	/	41 433
1960	23 344	17 061	15 443	3 248	191	/	59 287
1961	26 260	16 810	15 127	2 947	354	/	61 498
1962	29 433	16 743	16 721	2 999	329	/	66 225
1963	31 942	19 113	19 632	4 354	433	/	75 474
1964	38 369	20 445	23 702	3 640	573	/	86 729
1965	40 298	23 923	26 676	5 042	985	/	96 924
1966	47 329	19 379	34 028	3 933	1 170	/	105 839
1967	53 101	26 599	45 610	6 155	1 792	/	133 257
1968	81 104	26 611	48 125	7 761	5 821	/	169 422
1969	58 667	18 743	32 515	5 164	7 584	14 342	137 015
1970	64 502	21 443	36 011	5 447	11 304	28 600	167 307
1975	50 436	30 396	46 710	5 197	20 946	50 804	204 489
1980	40 391	32 658	48 545	6 654	31 521	62 660	222 429
1985	46 704	33 516	44 536	5 427	40 381	82 486	253 050

Source : Ministère de l'éducation nationale (MEN), *Note d'information*, n° 80-22, juin 1980, p. 2. MEN, *Repères et références statistiques*, éd 1992, p.165.

L'ensemble de ces transformations de l'enseignement secondaire a des conséquences non seulement, à long terme, sur la socialisation d'une part devenue considérable des jeunes générations et sur leurs perspectives d'avenir ; mais aussi, à plus court terme, il pose des problèmes concrets d'accueil et d'encadrement aux responsables de la politique scolaire et aux personnels enseignants et non-enseignants, y

¹ Claude Grignon, Jean-Claude Passeron, *Innovations dans l'enseignement supérieur : expériences françaises avant 1968*, Paris, OCDE, 1970.

² Charles Soulié, « La recomposition des facultés et disciplines dans l'université française des années soixante », *art. cit.*, p. 34.

compris dans l'enseignement supérieur, ouvert de droit à ces bacheliers en croissance quasi exponentielle.

3) L'« afflux »¹ étudiant

L'enseignement supérieur constitue l'ultime étape de ce processus de développement de la fréquentation scolaire et de la durée des études. S'il s'est beaucoup diversifié à partir des années 1990, durant la période qui nous intéresse ici, l'Université concentrait une part plus importante des effectifs de l'enseignement supérieur - près de 86 % au début des années 1970 contre environ 67 % au début des années 1990 - (cf. tableau n° 8). Ce sont donc les universités qui vont accueillir l'essentiel des cohortes d'étudiants issues de générations plus nombreuses et plus scolarisées.

¹ Pour reprendre un terme alors très usité par les responsables de la politique scolaire, cf. notamment Jacques Narbonne (ancien professeur de philosophie dans le secondaire et assistant à la Sorbonne, devenu membre du Secrétariat Général de l'Elysée chargé des questions de politique scolaire durant la mandature présidentielle de de Gaulle), *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, Paris, Denoël, 1994.

Tableau n° 8 : La diversification de l'enseignement supérieur 1970-2008¹

	1970-71	1975-76	1980-81	1985-86	1990-91	1995-96	2000-01	2005-06	2008-09
.Universités (a)	637,597	749,175	845,396	949,068	1,149,005	1,438,599	1,375,214	1,398,866	1,381,136
- dont IUT	24,195	43,526	53,826	62,867	74,293	102,953	118,827	112,026	117,278
- dont IUFM									61,487
.Grands établissements					15,536	16,825	16,282	25,944	31,121
.IUFM (a)						84,245	78,054	78,839	61,487
.Écoles normales d'instituteurs (post-bac), CREPS			11,354	17,452	16,098				
.Écoles normales supérieures			2,840	2,705	2,675	3,051	3,159	3,191	4,122
.Établissements universitaires privés				18,276	19,971	22,129	21,739	21,306	23,219
.INP					8,250	9,988	11,077	12,478	6,763
.Universités de Technologie					3,157	4,109	6,006	7,375	8,248
.Formations d'ingénieurs	30,512	33,788	36,952	45,095	57,653	75,640	90,927	101,576	104,896
- dont publiques universitaires					10,545	15,474	20,946	23,493	17,960
- dont publiques des INP			8,330	12,424	5,091	6,349	7,874	9,258	4,814
- dont publiques des Universités de Technologie					1,689	2,363	3,589	4,838	5,776
- dont autres publiques non universitaires					26,326	32,765	36,412	38,893	47,705
- dont privées					14,002	18,689	22,106	25,094	28,641
.Préparations intégrées					3,965	2,209	3,571	3,058	4,066
.Formations d'ingénieurs en partenariat						4,140	5,560	6,481	9,442
- dont publiques universitaires						2,058	2,282	2,113	2,380
- dont publiques des INP et des Universités de Technologie							187	274	197
- dont autres publiques non universitaires						1,424	1,662	1,996	2,861
- dont privées						658	1,429	2,098	4,004
.STS et assimilés	26,840	38,045	55,188	90,941	196,647	221,343	233,167	224,019	227,180
Ensemble, France métró	735,539	863,962	1,039,536	1,230,263	1,702,036	2,150,849	2,127,955	2,246,575	2,194,791

Ainsi, « de 1945 à 1960, le nombre d'étudiants dans l'université française passe de 123.000 à 214.000. Mais à partir de 1960 cette croissance s'emballa, le taux de progression annuel étant généralement supérieur à 10 %. À la rentrée 1967, on compte deux fois plus d'étudiants qu'en 1960 »² (cf. tableau n° 9). Malgré les efforts de construction de nouveaux établissements universitaires, « la taille moyenne des facultés

¹ Antoine Prost, Jean-Richard Cytermann, « Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France », *Le Mouvement Social*, 2010/4, n° 233, pp. 36-37.

² Charles Soulié, « La recomposition des facultés et disciplines dans l'université française des années soixante », *art. cit.*, p. 31

en 1961-1962 et en 1965-1966 » s'est accrue, « passant de 1 259 étudiants à 1 950 [...] A Paris, en dépit de la création de la faculté de Nanterre et des universités d'Amiens, de Reims et d'Orléans, la taille moyenne est passée de 12 499 étudiants à 17 107»¹ - la région parisienne concentre alors environ un tiers de l'ensemble des étudiants du territoire français, même si cette part a tendance à décroître. Le changement de volume des effectifs étudiants est donc palpable dans le quotidien des amphithéâtres surchargés.

¹ Claude Grignon, Jean-Claude Passeron, *Innovations dans l'enseignement supérieur : expériences françaises avant 1968*, *op. cit.*, p. 57.

Tableau n° 9 : Evolution des effectifs inscrits dans l'université française de 1945 à 2004¹

	Droit sciences éco.	Lettres sciences hum.	Sciences	Médecine et dentaire	Pharma.	Total	Taux de progression annuel	% Femmes	% Etrangers	% Région paris.
1945-46	42 267	28 793	22 915	20 356	5 547	123 058	/	32,6%	2,7%	45,2%
1950-51	38 665	35 471	36 290	30 2220	7 147	147 793	1,4%	33,9%	7,1%	43,9%
1955-56	37 029	41 785	42 946	30 029	7 940	159 729	0%	36,2%	5,6%	42,1%
1956-57	37 476	47 539	48 617	30 372	8 156	172 160	7,8%	37,2%	5,1%	41%
1957-58	35 171	50 245	51 390	31 156	8 309	176 271	2,4%	36,6%	7,6%	39,2%
1958-59	34 229	54 383	55 674	31 718	8 482	184 486	4,7%	37,2%	7,7%	37,9%
1959-60	32 473	57 395	65 506	31 322	8 062	194 758	5,6%	38,2%	7,2%	35,9%
1960-61	36 521	66 814	71 102	31 513	8 722	214 672	10,2%	40,7%	6,9%	36,2%
1961-62	42 721	78 092	76 453	37 870	9 331	244 467	13,9%	41,6%	6,2%	33,3%
1962-63	50 318	93 032	89 882	38 783	10 207	282 222	15,4%	41,9%	8%	33,2%
1963-64	61 851	107 455	104 060	42 114	10 831	326 311	15,6%	42,1%	7,8%	32,7%
1964-65	74 267	122 972	113 084	44 922	10 831	366 076	12,2%	42,6%	7,7%	31,7%
1965-66	88 733	137 008	125 552	50 637	13 826	415 756	13,6%	42,6%	7,2%	30,1%
1966-67	99 664	157 477	129 607	54 737	15 280	456 765	9,9%	44,1%	7%	30,6%
1967-68	114 382	171 168	116 053	85 168	17 769	504 540	10,5%	41,7%	6%	30,1%
1968-69	131 251	200 158	124 791	97 870	20 579	574 649	13,9%	30,9%	5,7%	28,6%
1969-70	138 676	128 258	122 825	107 542	20 963	518 264	- 9,8%	32,8%	6,1%	29,2%
1970-71	149 340	233 605	118 490	113 923	22 239	637 597	23%	29,2%	6,8%	29,2%
1971-72	153 581	246 735	120 808	120 021	23 519	664 664	4,2%	40%	7,1%	31,2%
1972-73	165 694	254 851	120 142	133 011	25 462	699 160	5,2%	/	8,2%	32,2%
1973-74	171 104	248 061	123 703	140 783	28 032	711 683	1,8%	45,9%	8,9%	33,7%
1974-75	181 379	250 163	123 715	144 824	31 599	731 680	2,8%	46%	9,7%	34,2%
1975-76	186 838	265 297	127 406	154 681	33 510	767 732	4,9%	46,7%	10,5%	32,6%
1976-77	185 980	269 316	128 856	159 922	33 474	777 548	1,3%	47,1%	11,7%	35,2%
1977-78	188 141	273 516	133 140	160 980	34 821	790 598	1,7%	47,3%	12,5%	34,7%
1978-79	191 384	285 117	130 075	151 721	37 081	795 378	0,6%	48%	12,7%	34,3%
1979-80	190 600	287 994	128 166	154 785	36 494	798 039	0,3%	49%	13,2%	34,3%
1980-81	191 384	289 733	132 271	151 721	37 081	802 190	0,5%	49,4%	12,9%	33,4%
1985-86	237 039	321 361	178 807	134 290	34 376	905 873	1,8%	52,2%	13,6%	31,2%
1990-91	287 911	422 455	245 025	122 914	30 151	1108 456	6,1%	54,1%	11,5%	28%
1995-96	352 614	541 218	316 060	123 906	28 716	1362 514	2%	56,1%	8,8%	26,2%
2000-01	341 194	525 361	279 634	114 112	26 243	1286 564	0,4%	55,2%	9,9%	26,5%
2003-04	354 531	532 681	281 862	129 198	26 287	1324 559	2,8%	56,1%	13,7%	26,8%

Source : INSEE, *Annuaire statistique rétrospectif de la France*, Paris, INSEE, 1966. Ministère de l'Éducation nationale (MEN), Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), Enseignement supérieur, effectifs universitaires au 31 mars 1968, *Doc n° 3635*. MEN, « Evolution des effectifs d'étudiants inscrits dans les universités : répartition par établissement et par académie de 1949-1950 à 2005-2006 », *Hors collection*. MEN, Informations statistiques : statistiques rétrospectives n°53-54 et n° 98. La plupart des statistiques ministérielles mobilisées ici viennent du serveur Acadoc du MEN : <http://www.infocentre.education.fr/acadoc/>
 Champ : France entière jusqu'en 1958-1959, France métropolitaine de 1959-1960 à 2003-2004.

¹ Charles Soulié, « La recomposition des facultés et disciplines dans l'université française des années soixante », *art. cit.*, p. 32.

Force est de constater, l'ensemble de ces « données » à l'appui, que le système scolaire et l'Université en particulier ont connu un changement d'échelle au cours des années 1950-1960, les « apprenants » étant toujours plus nombreux pour un niveau d'étude donné et ce pour des études de plus en plus longues. L'institution scolaire constitue alors, plus encore qu'auparavant, un enjeu socio-politique saillant, touchant la plupart des foyers français, dont elle est chargée d'une grande part de l'éducation des enfants et, de plus en plus, de leur avenir professionnel. Si ce changement quantitatif n'a pu échapper à la perception des familles, des représentants politiques et des administrateurs de la politique scolaire, les changements plus « qualitatifs » qui l'ont accompagné, touchant à la fois la répartition des effectifs et la structuration sociale, genrée et scolaire des élèves et des étudiants des différentes filières, disciplines, et niveaux d'étude, étaient sans doute moins flagrants. Il importe donc d'autant plus d'en rendre compte.

B/... et le déplacement de ses frontières symboliques

L'augmentation de la part scolarisée des générations nées à partir de 1946 implique-t-elle nécessairement une « ouverture sociale » de l'École, c'est-à-dire un élargissement du recrutement social des élèves et étudiants ? Cette question appelle des réponses nuancées, notamment selon les étapes du cursus scolaire et ses différentes filières.

1) Cloisonnement et hiérarchie des filières du secondaire

Tableau n° 10 : Evolution de la scolarisation en 6^e, en lycées et en cours complémentaires¹

Année scolaire	Eff. Ens. Filles garçons	Ens. Eff. Scol. 6 ^e	Eff. Ens. Lyc.	Part lyc. Scol. 6 ^e	part lyc. Ens. Génér.	Eff. Ens. Cc.	Part cc. Scol. 6 ^e	part cc. Ens. Génér.
1954-55	577 145	209 639	127 150	60,7%	22%	82 489	39,4%	14,3%
1955-56	576 225	226 316	135 565	59,9%	23,5%	90 751	40,1%	15,8%
1956-57	594 868	250 018	148 465	59,4%	25%	101 553	40,6%	17,1%
1957-58	796 674	317 178	185 001	58,3%	23,2%	132 177	41,7%	16,6%
1958-59	830 834	363 509	204 184	56,2%	24,6%	159 325	43,8%	19,2%
1959-60	838 087	384 821	206 278	53,6%	24,6%	178 543	46,4%	21,3%
1960-61	840 040	407 471	210 469	51,7%	25,1%	197 002	48,4%	23,5%
1961-62	839 162	417 976	206 945	49,5%	24,7%	211 031	50,5%	25,2%

Les évolutions respectives de la part des lycées et des cours complémentaires dans la scolarisation en 6^e donnent un premier argument en faveur de l'hypothèse d'un relatif élargissement du recrutement social de l'enseignement secondaire, ou du moins de son premier cycle. L'accroissement du taux de scolarisation en 6^e se fait en effet surtout au profit des cours complémentaires puis collèges d'enseignement général, scolairement mais aussi socialement moins sélectifs que les lycées (cf. Tableaux n° 11). Les cours complémentaires/C.E.G. qui n'accueillaient en 1954-1955 qu'un peu moins de 40 % des élèves scolarisés en 6^e en accueillent ainsi plus de la moitié à partir de l'année scolaire 1961-1962. En sept ans, ils prennent donc un poids considérable, passant de l'encadrement d'un public ne représentant qu'1/7^e d'une génération à celui constitué de plus du quart d'une génération presque 1,5 fois plus nombreuse.

¹ Tableau construit à partir des tableaux n°10 « Taux de scolarisation en 6^e (filles) » et n°11 « Taux de scolarisation en 6^e (garçons) » de Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., pp. 417 et 418.

Tableau n° 11 : Origines sociales des élèves de 6^e dans l'enseignement public.

Année scolaire 1959-1960¹

Profession des parents	Lettres classiques et modernes			Collèges d'enseignement général %	Lycées techniques et assimilés (1) %	Dont centre d'apprentissage à temps plein (2) %
	Enseignement classique %	Enseignement moderne %	Ensemble %			
Cultivateurs	5,9	7,1	6,5	10,2	5,8	5,6
Salariés agricoles	1,1	1,6	1,3	2,6	2,0	4,1
Patrons de l'indus. et du commerce :						
— industriels	2,3	1,3	1,9	0,8	1,5	0,5
— commerc.	9,2	8,7	9,0	8,0	6,9	3,9
— artisans	5,4	6,7	6,0	6,6	7,0	4,7
Prof.lib.et cadres sup.	21,3	7,9	14,8	2,3	4,1	1,3
Cadres moyens	16,9	12,8	14,9	10,3	10,4	5,7
Employés	16,6	19,3	17,9	16,2	16,1	11,8
Ouvriers	12,5	24,7	18,6	35,5	34,9	49,0
Personnel de service	0,9	1,6	1,2	1,7	2,7	3,8
Rentiers, sans prof.	1,6	2,0	1,7	1,3	3,3	4,0
Autres	6,3	6,1	6,2	4,5	5,3	5,6
	100	100	100	100	100	100
Nombre total	74.763	70.278	145.041	141.115	165.926 (1)	76.477 (2)

(1) Il s'agit des effectifs totaux pour toutes les classes.

(2) Élèves de première année des centres d'apprentissage.

Voie « royale » des études secondaires, préparant le mieux aux études supérieures, le lycée reste l'apanage d'une minorité numérique – concernant au mieux un quart des générations nées avant 1950 – mais aussi sociale. En effet, « si des bouleversements ont eu lieu dans le système scolaire puisque, à l'entrée en 6^{ème}, il n'y a plus de barrière sélective, le passage vers le second cycle long, le seul qui ouvre sur l'enseignement supérieur, fonctionne toujours, en revanche, comme un efficace instrument de sélection sociale : les effectifs ont beaucoup moins crû en 2^{nde} qu'en 4^{ème} ; et surtout la représentation des classes populaires dans l'enseignement secondaire, si elle a augmenté jusqu'en 1967, reste constante depuis, compte tenu des transformations de la structure de la population active qui sont intervenues au cours de la même période (diminution du nombre des patrons de l'industrie et du commerce et augmentation des effectifs de cadres moyens et supérieurs). De plus, si l'on considère les seules classes de

¹ Alain Girard, Roland Pressat, « L'origine sociale des élèves des classes de 6^e », *Population*, 1962, (1), p. 20, tableau IV. NB : les collèges d'enseignement général correspondent aux cours complémentaires.

seconde d'enseignement général traditionnel (A et C, littéraires et scientifiques), l'évolution de leur recrutement semble plutôt attester un renforcement de la sélection sociale »¹. Le développement des cours complémentaires s'accélère et dépasse ainsi celui des lycées dès 1954-1955 pour les garçons et quatre ans après pour les filles².

Puisque les progrès de la scolarisation féminine en 6^e se font d'abord surtout au profit des lycées, il semblerait que, dans un premier temps, les premières filles à bénéficier de la relative ouverture de l'accès en 6^e soient issues des catégories moyennes et supérieures. Dominées parmi les dominés, les filles des classes moyennes et populaires seraient donc les dernières impliquées dans le processus de forte croissance du taux de scolarisation en 6^e observé durant les années cinquante-soixante. Globalement, néanmoins, les filles comblent leur retard de l'avant-guerre pour se retrouver tendanciellement plus scolarisées en 6^e que les garçons, et ce dès le milieu des années cinquante. Cette ouverture relative aux filles de l'enseignement secondaire, du moins de son premier cycle, est en fait amorcée dès la fin des années trente, comme l'indique J.-M. Chapoulié : « Compte tenu de la densification du réseau d'établissements et de la taille fortement déclinante des générations arrivant à l'âge de l'entrée en 6^e, on doit donc considérer que, à l'inverse de ce qu'affirmait la direction de l'enseignement secondaire vers 1950, la croissance de la scolarisation en 6^e pour les garçons est très modeste entre 1938 et 1950, c'est-à-dire pour les générations nées entre 1927 et 1939. La croissance de la scolarisation des filles en 6^e au cours de cette même période est au contraire marquée : entre 1937-1938 et 1950-1951, les taux d'accès en 6^e passent de 3,6 % à 10,4 %, avec un apport des ex-EPS de 3,2 % environ. La part des filles entreprenant des études menant jusqu'au baccalauréat a ainsi presque triplé en 1950 par rapport à l'avant-guerre, et les taux d'accès à l'enseignement secondaire public sont devenus pratiquement égaux à ceux des garçons, ce qui indique un abandon rapide des pratiques antérieurement inégalitaires des familles en matière de scolarisation – un changement cette fois significatif des comportements par rapport à la scolarisation dans

¹ Françoise Oeuvarard, « « Démocratisation » ou élimination différée ? Note sur l'évolution du recrutement social de l'enseignement secondaire en France, entre 1958 et 1976 », *art. cit.*, p.95.

² voir les tableaux n°10 « Taux de scolarisation en 6^e (filles) » et n°11 « Taux de scolarisation en 6^e (garçons) » dans Jean-Michel Chapoulié, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, *op. cit.*, pp. 417 et 418.

les classes moyennes et supérieures »¹. La part des filles à accéder à cet enseignement secondaire est en effet croissante au point de devenir supérieure à celle des garçons à partir de 1954-1955 – soit pour les générations nées autour de 1943 -, alors que durant les premières années qui suivent la guerre leur scolarisation en 6^e dans les lycées publics, par exemple, était inférieure de 3 points à celle des garçons. Toutefois, les filles ne reproduisent pas, même à une autre échelle, le modèle masculin de scolarisation en 6^e. Des différences genrées très marquées apparaissent puisque, d’abord, les filles sont proportionnellement plus scolarisées dans le public que les garçons, comme si elles étaient moins dignes d’un investissement scolaire financier de la part de leur famille. En outre, elles ont plus tendance que les garçons à être inscrites dans les cours complémentaires et l’écart se creuse sur la période, passant de 3 à 4 points. Ainsi, alors que les garçons scolarisés dans les 6^e de lycées sont toujours plus nombreux que ceux des cours complémentaires, sur l’ensemble de la période, les filles scolarisées dans les cours complémentaires en 6^e deviennent plus nombreuses que celles des lycées à partir de 1960-1961. Les filles sont donc tendanciellement scolarisées pour des études plus courtes et moins prestigieuses que les garçons, « toutes choses égales par ailleurs », c’est-à-dire quelles que soient leurs origines sociales. Si les filles, dans leur ensemble, participent néanmoins pleinement du mouvement d’ouverture relative du premier cycle de l’enseignement secondaire, les catégories populaires semblent plus en reste, au moins jusqu’au début des années soixante.

¹ *Ibid.*, p. 414.

**Tableau n° 12 : L'entrée en 6^e pour 100 enfants de diverses catégories sociales
(1962-1963)¹**

	Non entrés en 6 ^e	Lycées	C. E. G.	Entrés en 6 ^e	Total	Répar- tition socio- profes- sionnelle
	%	%	%	%	%	%
Salariés agricoles.....	68	11	21	32	100	3,4
Cultivateurs exploitants.....	60	16	24	40	100	15,2
Ouvriers.....	55	16	29	45	100	39,6
Artisans et commerçants.....	34	32	34	66	100	10,3
Employés.....	33	33	34	67	100	16,6
Cadres moyens.....	16	55	29	84	100	4,1
Industriels, gros commerçants	15	57	28	85	100	} 3,2
Professions libérales.....	7	75	18	93	100	
Cadres supérieurs.....	6	75	19	94	100	4,7
ENSEMBLE.....	45	27	28	55	100	100⁽¹⁾

⁽¹⁾ Y compris 2,9 % sans profession et divers.

L'on voit ici que 45 % de la classe d'âge née en 1951 (celle qui accède à la 6^e en 1962) n'a toujours pas accès à la classe de 6^e, lycées et C.E.G. confondus. Les enfants des classes populaires (salariés agricoles, cultivateurs exploitants et ouvriers) ont moins accès à l'enseignement secondaire que la moyenne de leur classe d'âge. Les enfants issus de ces catégories, qui représentent ensemble 58,2 % de leur génération, sont les seuls alors à avoir plus de chances de ne pas rentrer en 6^e que d'y rentrer. Et quand ils accèdent à l'enseignement secondaire, c'est pour des scolarités moins prestigieuses et souvent plus courtes : cours complémentaires²/C.E.G. plutôt que lycées (cf. n° 11 et n° 12) ou, pour les rares parvenus au sein des lycées, sections modernes – sans latin – plutôt que classiques (cf. tableau n° 11). « Ainsi, l'ensemble des enfants de cultivateurs,

¹ Alain Girard, Alfred Sauvy, « Les diverses classes sociales devant l'enseignement. Mise au point générale des résultats », *Population*, (2), mars-avril 1965, p. 210.

² « Tous les élèves des C.C. n'accomplissent pas intégralement le cycle des études : en 1954, 20.000 environ, soit 8 %, les ont quittées au niveau de la classe de 4e vers 14 ans. Parmi eux, six sur dix poursuivent des études techniques, le plus souvent ; les autres entrent dans la vie professionnelle, au terme de la scolarité obligatoire [...]. A l'issue de la dernière année, six élèves sur dix poursuivent encore d'autres études, plus souvent secondaires (lycées, écoles normales), que techniques ; les autres terminent alors leur activité scolaire. Depuis 1950, on observe une poursuite d'études plus fréquente à la sortie du C.C., en particulier vers le 2e degré », cf. Henri Bastide, « Le recrutement et les débouchés des cours complémentaires », *Population*, 1956, (2), p. 354.

ouvriers et artisans, représente 20 % dans le classique, contre 36 % dans le moderne. Au contraire, fonctionnaires et professions libérales y représentent 43 % contre 27 % »¹ (pour l'année 1959-1960), et ce alors que les poids respectifs de ces différentes catégories dans la structure socio-professionnelle sont sans commune mesure. L'ensemble de ces « données » statistiques donne un premier signe des limites numériques et sociales du processus de généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire, ne serait-ce qu'à la première année de son premier cycle. Ainsi au milieu des années 1960, encore « 68 % des fils de salariés agricoles, 55 % des fils d'ouvriers n'entrent pas en 6^e contre seulement 6 % des fils de cadres supérieurs »².

L'analyse des reçus au baccalauréat donne, elle, une idée de l'évolution des inégalités sociales de scolarisation à mesure de la progression dans le cursus scolaire. Considéré par Edmond Goblot en 1925, dans *La barrière et le niveau*³, comme un « brevet de bourgeoisie », le baccalauréat reste jusqu'en 1959 « à la portée d'une toute petite minorité, en dessous de 10 % d'une classe d'âge. Moins de 1 % sous Jules Ferry, à peine 3 % sous le Front populaire, 4 % à la Libération »⁴. Le baccalauréat aurait-il perdu, au cours du changement d'échelle du système scolaire opéré dans les années 1950-1960, son caractère « bourgeois » ?

¹ Alain Girard, Roland Pressat, « L'origine sociale des élèves des classes de 6^e », *art.cit.*, p. 19.

² Alain Girard, Alfred Sauvy, « Les diverses classes sociales devant l'enseignement. Mise au point générale des résultats », *art. cit.*, p. 210 cité dans Monique de Saint Martin, « Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielles dans les études de sciences », *Revue française de sociologie*, vol. 9, hors-série, p. 171.

³ Edmond Goblot, *La barrière et le niveau : étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Paris, PUF, 2010 (1925).

⁴ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, *op. cit.*, p. 120.

Tableau n° 13 : Evolution de la proportion d'élèves entrés en 6^{ème} obtenant le baccalauréat selon leur origine sociale¹

	Proportion d'élèves entrés en sixième en					
	1962*	1973	1980	1989	1980	1989
	Ayant obtenu le bac en fin des années			Dont bac général fin des années		
	1960	1970	1980	1990	1980	1990
Cadres supérieurs, professions libérales, chefs d'entreprise	54,6	66,3	74,1	85,3	63,0	71,0
Cadres moyens, instituteurs	49,3	48,8	57,3	76,3	39,7	51,7
Employés	24,8	29,9	38,7	60,0	22,7	32,4
Artisans, commerçants	23,4	30,1	39,0	58,7	24,5	31,0
Agriculteurs	14,8	24,4	38,9	71,1	17,2	39,5
Ouvriers, contremaîtres, personnels de service	11,3	16,8	25,9	52,5	12,6	22,5
Non actifs et divers	8,4	13,1	17,8	34,3	9,5	14,3
Ensemble	20,6	28,1	38,5	62,7	24,3	37,0

* Les données de 1962 concernent des élèves sortis de CM2 et non les seuls entrés en sixième. Elles ont été corrigées pour recouvrir 95 % d'une génération. Les catégories utilisées sont celles de l'ancienne nomenclature des CSP pour pouvoir comparer la cohorte de 1989 avec les précédentes.

Source : panel INED de 1962 et panel MEN-DEP, in Joutard P. et Thélot C. [1999], *Réussir l'école : pour une politique éducative*, Seuil, Paris.

Le tableau n° 13 montre des écarts considérables d'accès au baccalauréat selon les catégories socio-professionnelles alors qu'il ne tient même pas compte de l'accès différentiel de celles-ci à la classe de 6^e, considérée ici comme également accessible à toutes. Plus étonnant, peut-être, la croissance de la part de bacheliers dans une génération semble profiter surtout aux enfants de cadres supérieurs et professeurs, l'écart avec les enfants d'ouvriers se creusant entre 1962 et 1973, passant de 43,3 points à 49,5 (il est de 48,8 points en 1980). Ainsi, « dans les années soixante, un enfant de cadre entré en sixième en 1962 avait 9,4 fois plus de chances qu'un enfant d'ouvrier d'avoir son bac, contre 9,7 fois dans les années 70 »².

Sur toute la période, de la fin des années 1960 à la fin des années 1990, les parts des enfants d'agriculteurs et des enfants d'ouvriers - ayant eu accès à la 6^e -, à obtenir le baccalauréat augmentent cependant plus vite que la moyenne. Ils auraient donc proportionnellement plus bénéficié de l'ouverture progressive du baccalauréat que les autres catégories sociales (c'est aussi vrai pour le baccalauréat général en particulier). Toutefois, l'ampleur de cette progression de l'accès des catégories populaires au

¹ Françoise Oeuvarard, Marlaine Cacouault, *Sociologie de l'éducation*, op. cit., p. 37.

² Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 409.

baccalauréat ne doit pas occulter le maintien, quasiment à l'identique, des écarts relatifs entre groupes sociaux quant à cet accès. Dans les années 1990, après la fameuse politique des « 80 % d'une classe d'âge au niveau baccalauréat », seulement un enfant d'ouvrier sur deux ayant eu accès à la 6^e obtient ce diplôme du secondaire, contre plus de 85 % pour les enfants de cadres supérieurs, professions libérales et chefs d'entreprise. De plus, alors que quand les premiers obtiennent le baccalauréat, celui-ci n'est général que dans la moitié des cas, il l'est pour les seconds dans 85 % des cas en 1980 et 83 % des cas en 1990. En regardant de plus près les types de baccalauréat obtenus, d'autres différences sociales fortes apparaissent. Si l'on veut bien admettre que les différentes sections du baccalauréat général sont de prestige inégal, le recrutement social de la plus « cotée » donne une idée de la corrélation entre sélectivité sociale et hiérarchie scolaire des types études. Créé en 1808 par Napoléon Ier, « le baccalauréat est [...] d'abord ès lettres. Un baccalauréat ès sciences est créé quelques temps plus tard, tout en lui restant longtemps inférieur. Il faudra attendre la Cinquième République pour que le baccalauréat « mathématiques » (C) l'emporte sur le baccalauréat « philosophie » (A) »¹. A partir de la fin des années 1950, le bac C devient donc le plus prestigieux. L'on constate (cf. Tableau n° 14) qu'alors que les enfants de cadres supérieurs, professeurs et chefs d'entreprise entrés en 6^e en 1980 ont « seulement » 2,86 fois plus de chances que les enfants d'ouvriers, contremaîtres et personnel de service d'obtenir leur baccalauréat, quel qu'il soit ; ils en ont 12,4 fois plus d'obtenir le baccalauréat C.

¹ Claude Lelievre, « Le baccalauréat et l'entrée à l'Université », *Les politiques scolaires mises en examen. Douze questions en débat*, Issy-les-Moulineaux, ESF éd., 2004 (2^e édition), p. 118.

Tableau n° 14 : Pourcentage d'élèves entrés en 6^e en 1962, 1973, 1980 et 1989 qui ont obtenu le baccalauréat selon l'origine sociale¹

	Année d'entrée en 6 ^e					
	1962 a	1973	1980	1980 dont bac C	1989	1989 dont bac S
Cadres supérieurs, professeurs, chefs d'entreprise	55,3	66,3	74,1	18,6	85,3	38,6
Cadres moyens, instituteurs	50,2	48,8	57,3	7,6	76,3	23,0
Artisans, commerçants	24,4	30,1	39,0	2,9	58,7	12,0
Employés	25,8	29,9	38,7	3,6	60,0	12,0
Ouvriers, contremaitres, personnel de service	12,4	16,8	25,9	1,5	52,5	8,5
Agriculteurs	15,9	24,4	38,9	3,2	71,1	18,7
Ensemble b	21,5	28,1	38,5	4,8	62,7	16,6

a. Pour 1962 les % concernent les élèves sortis de CM2 et non les élèves entrés en 6^e.

b. Y compris les inactifs et catégories divers ne figurant pas dans le tableau

Sources : Pour l'enquête de 1962, Alain Girard, Henri Bastide : « De la fin des études élémentaires à l'entrée dans la vie professionnelle ou à l'université. La marche d'une promotion de 1962 à 1972 », *Population*, 1973, 28 (3), pp. 571-594. Pour les enquêtes suivantes : Claude Thélot, Louis-André Vallet : « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Economie et statistique*, 2000, n° 334, pp. 3-32.

Ainsi « l'examen des probabilités d'accès aux baccalauréats scientifiques suggère qu'il y a eu simplement déplacement des inégalités : l'avantage différentiel des enfants de cadres supérieurs par rapport aux enfants d'ouvriers et d'employés, et même des cadres moyens, a notablement crû pour cette section d'excellence. [...] La convergence des probabilités que l'on observe quand on considère ensemble toutes les sections du baccalauréat dissimule donc de nouveau une relégation accentuée dans les sections de second rang des élèves d'origine populaire »². Effectivement, les différentes filières du baccalauréat, ne serait-ce que général, ont des recrutements sociaux discriminants, sans parler des baccalauréats technologiques et professionnels, à l'assise sociale beaucoup plus « populaire » (cf. tableau n° 15).

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 528, tableau 14. (Ce tableau ne tient pas compte de l'accès différentiel des différentes catégories sociales à la classe de 6^e.)

² *Ibid.*, p. 530.

Tableau n° 15 : Taux d'obtention des différents baccalauréats en fonction de la CSP du père¹

cohorte	1958-1964				1965-1974				1975-1980			
	L -				L -				L -			
Type de bac	S	ES	T	prof	S	ES	T	prof	S	ES	T	prof
agriculteur	29,3	17,2	43,9	9,6	21,8	21,8	39,8	16,6	34,6	20,5	24,4	20,5
commerçant	33,9	31,8	29,7	4,6	26,8	33,3	31,2	8,8	32,1	34,5	19,9	13,6
cadre	48,1	34,5	14,8	2,6	44,8	35,5	15,4	4,3	45,9	37,5	12,3	4,3
prof.inter.	37,3	31,2	29,3	2,2	29,6	34,9	27,0	8,6	32,9	35,1	21,6	10,4
ouvrier/employé	23,0	32,2	41,0	3,8	20,2	28,9	37,2	13,8	18,5	26,5	31,3	23,7
total %	33,3	30,9	31,9	3,9	27,7	31,6	30,3	10,4	29,4	31,4	23,7	15,5

2) Un enseignement supérieur inégalement discriminant

Ces différences de valeur sociale des différents baccalauréats sont sans doute connues ou perçues par leurs détenteurs qui, pour des raisons aussi économiques et peut-être plus encore d'*amor fati*, ne s'orientent pas tous dans les mêmes proportions vers des études supérieures, les bacheliers d'origines « modestes » en poursuivant toujours moins souvent que la moyenne des bacheliers (cf. tableau n° 16).

Tableau n° 16 : Les transformations sociales des orientations scolaires post baccalauréat²

cohortes	1958-1964				1965-1974				1975-1980			
	Arrêt	BTS	UNIV	ING	Arrêt	BTS	UNIV	ING	Arrêt	BTS	UNIV	ING
Etude post bac	Arrêt	BTS	UNIV	ING	Arrêt	BTS	UNIV	ING	Arrêt	BTS	UNIV	ING
Agriculteur	42,9	29,8	21,7	5,6	22,8	47,1	24,6	5,5	19,2	37,2	28,2	15,4
Commerçant	25,1	28,3	33,6	13,1	18,2	35,2	35,9	10,7	16,0	35,9	40,1	8,0
Cadre	13,8	22,8	37,3	26,1	6,6	26,7	42,1	24,5	6,0	26,7	44,2	23,1
prof.inter.	21,1	29,8	34,4	14,8	14,3	36,1	38,0	11,6	11,2	30,3	47,0	11,5
ouvrier/employé	34,3	32,8	27,1	5,7	24,4	36,6	33,4	5,5	27,1	36,4	32,7	3,8
total %	26,9	29,2	31,1	12,8	17,9	35,4	35,7	11,0	17,7	33,1	39,0	10,3

¹ Clarisse Baillif, « Les mécanismes de la sélectivité sociale dans l'enseignement supérieur », p. 16, tableau 3, <http://colloque-iredu.u-bourgogne.fr/posterscom/communications/BAILLIF.pdf> (Ce tableau ne tient pas compte de l'accès différentiel des différentes catégories sociales à la classe de terminale.)

² *Ibid*, p. 8, tableau 1.

Les progrès quantitatifs de la scolarisation, tant au niveau de la proportion des générations touchées que de la durée des études, ne vont donc pas sans certains réajustements qualitatifs, entraînant non pas la suppression ou la porosité des frontières scolaires entre groupes sociaux mais leur déplacement. Il en va ainsi de l'enseignement supérieur dont l'expansion des effectifs étudiants ne s'est accompagnée, à l'Université, que d'un modeste élargissement de leur recrutement social (cf. tableau n° 18), qui reste très inégale selon les ordres facultaires (tableau n° 19), mais aussi les disciplines et les niveaux du cursus. A noter que les classes préparatoires aux grandes écoles et les grandes écoles elles-mêmes, *a fortiori*, ont un recrutement social beaucoup plus élevé que l'Université, avec des nuances en leur sein (cf. Tableau n° 17). Ainsi, par exemple, « à l'Ecole polytechnique la part des élèves originaires des classes supérieures était de 62 % en 1961-62 ; elle était de 60% à l'ENS (rue d'Ulm). A la même époque, le pourcentage des étudiants de faculté de même origine était de 45 % en sciences et de 44 % en lettres »¹.

¹ Claude Grignon, Jean-Claude Passeron, *Innovations dans l'enseignement supérieur : expériences françaises avant 1968*, *op. cit.*, p. 73.

Tableau n° 17: Proportion d'étudiants d'origine populaire¹

Proportion d'étudiants d'origine populaire	En %			
	1965 ou 1966-1970	1975 ou 1973-1977	1985 ou 1981-1985	1990 ou 1989-1993 ou 1993
Etudiants universitaires français (hors IUT) dont étudiants de 3 ^e cycle	45,0	43,1	41,1	41,8 29,4
Etudiants des quatre grandes écoles (X, ENA, ENS, HEC)	21,2			8,6
Etudiants des trois grandes écoles (X, ENA, ENS)	15,4	13,6	8,9	7,1
Etudiants des CPGE				28,6
Etudiants des STS				69,2
Ensemble de jeunes de 20-24 ans	86,2	82,7	77,6	73,6

Proportions estimées en ayant ôté les étudiants dont le père est inactif, retraité, non déclaré ou sans objet (de l'ordre de 10% à 15% d'étudiants sont ainsi enlevés). Les enfants de contre-maîtres sont inclus dans ces étudiants d'origine populaire.

L'on voit donc qu'à l'opposé des transformations qualitatives et surtout quantitatives de leur public - « la population étudiante en lettres est multipliée par 7 entre 1950 et 1977, par 4,7 en droit et par 4,7 en sciences, cette augmentation n'atteint que 2,6 pour les classes préparatoires »² -, que concurrençaient les universités, « les grandes écoles gardèrent en l'état leurs structures et leurs modes de recrutement, ce qui, face à un système universitaire instable et aux débouchés de plus en plus incertains, renforça encore, en même temps que leur prestige et leur fonction élitiste, leur distance aux universités »³.

¹ Michel Euriat, Claude Thelot, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990 », *art. cit.*, p. 418. (La tendance à la diminution de la part d'étudiants d'origine populaire à l'Université entre le milieu des années soixante et celui des années soixante-dix semble ici imputable à la non prise en compte des IUT, au recrutement social le plus populaire de l'enseignement supérieur.)

² Charles Soulié, « La recomposition des facultés et disciplines dans l'université française des années soixante », *art. cit.*, p. 56 note 38.

³ Jean-Claude Passeron, « 1950-1980 : L'université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ? », *art. cit.*, p. 393.

Tableau n° 18 : Evolution de l'origine socioprofessionnelle des étudiants français de 1960 à 1977¹

	1960-1961	1967-1968	1977-1978
Prof libérales et cadres supérieurs	29,4%	33%	33,7%
Cadres moyens	18,8%	16,6%	17,5%
Patrons de l'industrie et du commerce	18,2%	14,6%	10,9%
Agriculteurs	5,7%	6%	5,4%
Employés	8,4%	8,9%	9,1%
Ouvriers, ouv agri, personnels service	7%	12,1%	14,2%
Autres professions	6%	7,4%	6,4%
Sans réponse, sans profession, autres	6,6%	1,4%	2,8%
Ensemble	100%	100%	100%
Effectifs	214.672	509.898	837.776

Sources : MEN, Service des études informatiques et statistiques, « L'enseignement supérieur en France, Etude statistique et évolution de 1959-1960 à 1977-1978, *Etudes et documents*, 80,2. 1980, p.118.

Champ : Etudiants des universités et instituts rattachés

Au cours des années 1960-1970, la multiplication par près de 4 des effectifs étudiants à l'Université² n'a pas impliqué de transformation radicale de la composition sociale de ce public. Deux catégories ont néanmoins pris plus de place dans les amphithéâtres universitaires : les catégories supérieures (professions libérales, cadres supérieurs), dont la part a toujours été la plus importante dans l'enseignement supérieur, ainsi que les ouvriers qui se font aussi proportionnellement plus nombreux qu'auparavant. D'un poids relativement négligeable en début de période, ils composent 14 % des effectifs étudiants à la fin des années 1970, ce qui constitue toujours une présence relativement « modeste » mais s'agissant de générations beaucoup plus fournies, le nombre d'individus concernés commence à atteindre une « taille critique » qui rend leur présence plus perceptible. Si l'étranglement de l'accès à l'enseignement supérieur semble donc quelque peu se desserrer pour une partie des classes populaires (au détriment surtout des enfants issus des milieux commerçants et industriels), leur sous-représentation par rapport à leur part dans l'ensemble de la structure socio-

¹ Tableau communiqué par Charles Soulié, qu'il en soit ici remercié.

² A noter que « la corrélation entre l'essor du secondaire et celui du supérieur s'estompe après 1970. [...] c'est donc une part croissante des bacheliers qui entame des études supérieures. », cf. Jean-Claude Passeron, « 1950-1980 : L'université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ? », *art. cit.*, p. 398.

professionnelle reste très importante, tout comme la surreprésentation des classes « supérieures ». Rappelons, par exemple, qu'en 1962-1963, les ouvriers constituent à eux seuls 39,6 % de la structure socio-professionnelle française contre seulement 7,9 % pour les professions libérales, industriels, gros commerçants et cadres supérieurs réunis (cf. tableau n° 12). Ainsi, comme l'ont montré « pour les années 1959-60 et 1975-76, Baudelot, Benoliel, Cukrowicz et Establet [...] le taux d'accès des enfants d'ouvriers à l'université est passé de 0,5 % à 4,3 % entre ces deux dates, mais de 37,3 % à 71,8 % pour les enfants de cadres. Conclusion : si dans les années 1970 les enfants d'ouvriers sont plus nombreux à l'université, « les enfants de cadres supérieurs nés entre 1955 et 1959 ont acquis à la naissance un « droit de bourgeoisie » nouveau : la quasi-certitude d'aller à l'Université, que leurs aînés ne possédaient pas »¹. En revanche, « l'augmentation des probabilités d'accès des adolescents issus des classes populaires ne les a pas décisivement éloignés de la zone des chances objectives où se forge l'expérience de la résignation ou, par exception, celle du miraculé de l'école : qu'un fils d'ouvrier ait 3,9 chances sur 100 au lieu de 1,5 d'accéder à l'enseignement supérieur ne peut suffire à modifier l'image que les familles ouvrières se font des études supérieures. En dépit de l'accroissement de la probabilité d'accès, le taux reste suffisamment faible pour que ces études continuent d'être perçues comme un avenir improbable et qu'il serait déraisonnable, sauf cas exceptionnel, d'envisager »².

Reste que, globalement, la croissance des effectifs étudiants est concomitante d'une légère diversification de leur recrutement social, qui mord un peu plus qu'auparavant sur les catégories qui en étaient jusque là parmi les plus exclues, ainsi que d'un accroissement général des taux de probabilité d'accès à l'enseignement supérieur. Derrière cette tendance générale se cache un rythme très inégal de développement des différents ordres facultaires (cf. tableau n° 20), qui ont des assises sociales très différentes (cf. tableau n° 19).

¹ Christian Baudelot, Roger Benoliel, Hubert Cukrowicz, Roger Establet, *Les étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, Maspéro, 1981, p. 27, cité par Charles Soulié, « La recomposition des facultés et disciplines dans l'université française des années soixante », *art. cit.*, p. 32.

² Claude Grignon, Jean-Claude Passeron, *Innovations dans l'enseignement supérieur : expériences françaises avant 1968*, *op. cit.*, p. 81.

Tableau n° 19 : L'origine socioprofessionnelle des étudiants français selon les facultés en 1967-1968¹

	Médecine	Droit, sciences économiques	Sciences	Lettres, sciences humaines	Toutes disciplines*	IUT
Professions libérales et cadres supérieurs	44,8%	34%	28,5%	28,2%	32,1%	12,3%
Cadres moyens	14,3%	14,2%	17,2%	17,3%	16,2%	17,1%
Patrons de l'industrie et du commerce	14,9%	14,9%	13,4%	13,4%	14,3%	15,7%
Agriculteurs	3,1%	5,2%	7,2%	5,7%	5,7%	10,7%
Employés	7,1%	8%	9%	9,9%	8,8%	0%
Ouvriers, ouvriers agri, personnels service	6%	10%	14,6%	13,1%	11,7%	25,4%
Artistes, clergé, police	2%	3,3%	2,8%	2,9%	2,6%	2,7%
Sans réponse, sans profession	7,8%	10,4%	7,3%	9,6%	8,6%	16,1%
Ensemble	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Effectifs	51 052	92 575	124 174	152 965	442 522	5 217

* Le total « Toutes disciplines » comprend aussi dentaire et pharmacie, non figurées dans ce tableau.

Source : MEN, Service central des statistiques et de la conjoncture, Enseignement supérieur, *Effectifs universitaires au 31 mars 1968*, documents n°3 596 et 3 639.

En 1967-1968, alors que le mouvement d'expansion des effectifs étudiants est à son rythme maximal depuis cinq ans, les facultés de droit et sciences économiques et surtout celles de médecine connaissent toujours un recrutement social très « bourgeois » (respectivement 63,1 % et 74 % des étudiants y sont issus des catégories sociales « professions libérales et cadres supérieurs », « cadres moyens » et « patrons de l'industrie et du commerce »), et beaucoup plus élevé que celui des facultés de lettres et sciences humaines et des facultés de sciences, et plus encore que celui des IUT, créés en 1966 et prévus pour des études supérieures courtes, (qui comptent respectivement « seulement » 58,9 %, 59,1 % et 45,1 % d'étudiants issus de ces mêmes milieux). Ainsi, « si le recrutement des facultés de lettres reste fort éloigné du seuil où sa composition l'opposerait radicalement à celui des autres facultés, puisque les différentes catégories sociales y sont encore représentées à l'inverse de leur représentation dans la population active globale, il peut cependant être considéré comme moins bourgeois que celui des

¹ Charles Soulié, « La recomposition des facultés et disciplines dans l'université française des années soixante », *art. cit.*, p. 38.

autres disciplines, y compris les études scientifiques »¹. Le développement inégal des ces différents ordres facultaires n'est donc pas sans lien avec la légère augmentation moyenne de la part d'étudiants issus des milieux populaires dans l'ensemble de l'Université.

¹ Claude Grignon, Jean-Claude Passeron, *Innovations dans l'enseignement supérieur : expériences françaises avant 1968*, op. cit., p. 75.

**Tableau n° 20 : L'évolution de la répartition des étudiants selon les facultés de
1945 à 2003 (en valeur relative)¹**

	Droit, sciences éco.	Lettres, sciences hum.	Sciences	Médecine et dentaire	Pharmacie	Total
1945-46	34,3	23,4	18,6	16,7	6,9	100%
1950-51	26,2	24	24,6	20,4	4,8	100%
1955-56	23,2	26,2	26,9	18,8	5	100%
1960-61	17	31,1	33,1	14,7	4,1	100%
1961-62	17,5	31,9	31,3	15,5	3,8	100%
1962-63	17,8	33	31,8	13,7	3,6	100%
1963-64	19	32,9	31,9	12,9	3,3	100%
1964-65	20,3	33,6	30,9	12,3	3	100%
1965-66	21,3	33	30,2	12,2	3,3	100%
1966-67	21,8	34,5	28,4	12	3,3	100%
1967-68	22,7	33,9	23	16,9	3,5	100%
1968-69	22,8	34,8	21,7	17	3,6	100%
1969-70	26,8	24,7	23,7	20,8	4	100%
1970-71	23,4	36,6	18,6	17,9	3,5	100%
1975-76	24,3	34,6	16,6	20,1	4,4	100%
1980-81	23,9	36,1	16,5	18,9	4,6	100%
1985-86	26,2	35,5	19,7	14,8	3,8	100%
1990-91	26	38,1	22,1	11,1	2,7	100%
1995-96	25,9	39,7	23,2	9,1	2,1	100%
2000-01	26,5	40,8	21,7	8,9	2	100%
2003-04	26,8	40,2	21,3	9,8	2	100%

Source : Source : *Annuaire statistique rétrospectif de la France*, INSEE, 1966. Document n°1891, MEN, DEP. Enseignement supérieur, effectifs universitaires au 31 mars 1968, Doc n° 3 635. Evolution des effectifs d'étudiants inscrits dans les universités : répartition par établissement et par académie de 1949-1950 à 2005-2006, *Hors collection*, MEN. Informations statistiques : statistiques rétrospectives n°53-54 et n° 98, MEN.

Champ : France entière jusqu'en 1958-1959, France métropolitaine de 1959-1960 à 2003-2004.

Alors qu'à la fin de la seconde guerre mondiale, ce sont les facultés de droit qui accueillent la majeure partie des effectifs étudiants, devant respectivement les facultés de lettres et sciences humaines et celles des sciences, le poids étudiant relatif de ces différents ordres facultaires se modifie beaucoup au cours de la période qui nous intéresse. Les facultés de lettres et sciences humaines sont celles qui bénéficient le plus du développement de la scolarisation universitaire puisqu'elles s'installent durablement

¹ Tableau calculé à partir du « tableau n°1 : évolution des effectifs inscrits dans l'université française de 1945-2004 », dans Charles Soulié, « La recomposition des facultés et disciplines dans l'université française des années soixante », *art. cit.*, p. 32.

dans la position d'accueillir la plus grande part des effectifs étudiants. Les facultés de droit et sciences économiques sont donc relativement en déclin, même si celui-ci décélère à partir de 1968-1969. Les facultés des sciences connaissent, elles, un développement un peu chaotique puisqu'elles attirent une part croissante d'étudiants jusqu'en 1960-1961, part qui diminue progressivement par la suite. La structure facultaire de l'université se trouve donc profondément modifiée à l'occasion du changement d'échelle de l'enseignement supérieur, ce qui ne sera pas sans provoquer quelques tensions entre les différents ordres facultaires, dont les orientations politiques dominantes recourent tendanciellement les ancrages sociaux¹.

A partir de « données » basées sur l'évolution de l'origine sociale des étudiants dans les différentes facultés entre 1961 et 1966, C. Grignon et J.-C. Passeron montrent que, plus qu'à une ouverture générale de l'ensemble de l'Université à des catégories sociales qui en étaient jusque là particulièrement exclues, on assiste alors à une accentuation de la « *spécialisation sociale des facultés* »² : « dans la mesure où la structure sociale de la population étudiante dans son ensemble est restée sensiblement identique, l'augmentation légère de la proportion d'étudiants issus des classes populaires dans les facultés de sciences et surtout dans les facultés de lettres peut difficilement être interprétée comme un signe avant-coureur d'une tendance destinée à se généraliser. Si l'on prend en compte le fait que la structure sociale du recrutement des facultés de médecine et de droit manifeste une tendance inverse, l'augmentation de la part des étudiants d'origine populaire dans les facultés de lettres et sciences peut même être interprétée comme l'indice d'une *relégation* de plus en plus marquée de ces étudiants dans certains types d'études, progressivement délaissées par les étudiants originaires des classes favorisées »³.

¹ Le SNESup, affilié à la CGT via la FEN, rassemble ainsi à la veille de 1968 environ 30 % des enseignants de lettres, 15 % de ceux de sciences, 6 % de ceux de médecine et 1 % de ceux de droit, cf. Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, *op. cit.*, p. 95. Le Syndicat autonome, plus à droite, est plus ancré dans les facultés de droit et de médecine et connaîtra un regain d'activisme après 1968, cf. Marc-Olivier Deplaude, « Une mobilisation contre-révolutionnaire : la refondation du syndicat autonome des enseignants de médecine en mai 1968 et sa lutte pour la « sélection » », *Sociétés contemporaines*, 2009/01, n° 73, pp. 21-45.

² Claude Grignon, Jean-Claude Passeron, *Innovations dans l'enseignement supérieur : expériences françaises avant 1968*, *op. cit.*, p. 82.

³ *Ibid*, tableau n°11 p. 74 et p. 75.

« A cela s'ajoute le fait que l'origine sociale des étudiants croît à mesure qu'on s'élève dans le cursus et que, toujours dans la période considérée, l'ouverture relative de certains segments de l'enseignement supérieur à de nouveaux groupes sociaux s'est accompagnée d'une baisse tendancielle du profit social et professionnel retiré des diplômes universitaires, ainsi que d'un renforcement des hiérarchies entre filières et des établissements. Ce qui, au final, conduit Jean-Claude Passeron à parler d'une « translation vers le haut de la structure inégalitaire des chances scolaires » »¹.

A cette structuration sociale des études s'ajoute une structuration genrée. En effet, au cours des années 1960, « si l'on examine l'évolution des probabilités conditionnelles des garçons, on constate, pour toutes les catégories sociales (à l'exception des fils d'employés) une diminution des probabilités d'entrée en faculté des lettres ; on peut imputer au moins partiellement cette diminution à une prise de conscience croissante de la précarité des débouchés offerts par ce type d'études. On observe toutefois que la régression est beaucoup plus sensible pour les classes supérieures que pour les classes populaires et moyennes [...]. En outre, la désaffection pour les études de lettres se traduit pour les étudiants des classes populaires par une augmentation de la probabilité d'entreprendre des études de sciences, alors que les étudiants des classes supérieures entreprennent plus fréquemment des études de droit ou de médecine »². Ainsi en 1967-1968, si la part de femmes parmi l'ensemble des étudiants atteint 41,7 % des effectifs, alors qu'elle n'était que d'un tiers au sortir de la seconde guerre mondiale³, leur présence constitue 66 % des effectifs étudiants en facultés de lettres et sciences humaines contre seulement 33 % de ceux en sciences et 31 % de ceux en droit et sciences économiques, ainsi que de ceux en médecine⁴. De plus, « au sein des disciplines de lettres et sciences humaines, il est possible à nouveau d'en distinguer de plus masculines comme la sociologie (59 % d'hommes parmi les licences

¹ Jean-Claude Passeron, « 1950-1980 : L'université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ? », *art. cit.*, p. 410, cité dans Charles Soulié, « La recomposition des facultés et disciplines dans l'université française des années soixante », *art. cit.*, p. 39.

² Claude Grignon, Jean-Claude Passeron, *Innovations dans l'enseignement supérieur : expériences françaises avant 1968*, *op. cit.*, p. 83.

³ Charles Soulié, « La recomposition des facultés et disciplines dans l'université française des années soixante », *art. cit.*, p. 30.

⁴ Cf. « Tableau n° 3 : Le sexe, la nationalité et le taux de parisiens des étudiants selon les facultés en France en 1967-1968 » dans *Ibid.*, p. 38.

délivrées dans cette discipline en 1967), la géographie (47 %) et la philosophie (46 %), et de plus féminisées comme l'histoire de l'art (24 %), les langues (25 %), ou la psychologie (30 %)»¹. Enfin, « plus on s'élève dans le cursus, plus la proportion de femmes diminue »² puisque « les filles font des études plus courtes : plus nombreuses à l'Université que les garçons avant 20-21 ans, à égalité dans cette tranche d'âge, elles sont ensuite moins nombreuses » (notamment en III^e cycle)³. Si, indéniablement, cette « féminisation croissante de l'enseignement supérieur [...] accompagne, et soutient, le lent processus d'émancipation des femmes »⁴, elle reste néanmoins pour l'essentiel circonscrite aux étapes les moins avancées du cursus universitaire ainsi qu'aux filières et disciplines les moins sélectives socialement et donc aussi les moins prestigieuses puisque, comme l'a mise en évidence Pierre Bourdieu, il existe « une hiérarchie sociale des disciplines qui correspond, *grosso modo*, à la hiérarchie selon l'origine sociale des étudiants et aussi des professeurs (malgré les brouillages qu'introduisent les effets de sur-sélection) »⁵. Cette hiérarchie se retrouve d'ailleurs au niveau des licences d'enseignement, pour lesquelles, avant la réforme de 1966, les certificats de certaines disciplines s'imposent pour l'obtention de licences d'autres disciplines. Elle se donne aussi à lire dans le caractère plus ou moins obligatoire ou optionnel des différents certificats. Les trois licences d'enseignement les plus prestigieuses, aux certificats tous obligatoires et qui ont le plus de « disciplines vassales ou satellites »⁶, apparaissent alors respectivement comme celles de philosophie, de lettres classiques et d'histoire *versus* celles de langues vivantes, celle de lettres modernes et celle de géographie (la seule à être dépourvue d'épreuve de langue morte). Or « le noyau dur des trois disciplines

¹ *Ibid.*, pp. 37-38.

² Par exemple en 1966 en lettres, 36 % des licences d'enseignement sont délivrées à des hommes, mais 42 % des diplômes d'études supérieures, 70 % des doctorats de 3^e cycle et 83 % des doctorats d'État. MEN, Service central des statistiques et de la conjoncture, *Statistiques des examens subis et des diplômes délivrés en 1966*, 1966, Doc n° 3042, *Ibid.*, p. 51.

³ Jean-Claude Passeron, « 1950-1980 : L'université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ? », *art. cit.*, p. 405 (chiffres de 1975).

⁴ Charles Soulié, « La recomposition des facultés et disciplines dans l'université française des années soixante », *art. cit.*, p. 30.

⁵ Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, *op. cit.*, p. 159.

⁶ Jean-Philippe Legois, *La Sorbonne avant Mai 68. Chronique de la crise universitaire des années 60 à la Faculté des Lettres et Science Humaines de Paris*, Mémoire de maîtrise d'histoire, Paris I, septembre 1993, p. 62.

mères [...] correspond exactement aux trois spécialités des épreuves particulières de la Licence-ès-Lettres redéfinie en 1880, ceci montrant la permanence de la prééminence des disciplines classiques définies près d'un siècle plus tôt au moment du renouveau républicain de l'enseignement supérieur »¹.

Les primo-accédants à l'Université dans les années 1960-1970, issus du genre et des catégories sociales dominés, sont ainsi concentrés dans certaines filières de l'enseignement supérieur, parmi les moins « cotées », dont le prestige social s'en trouve par là-même encore diminué, par un double effet de relégation sociale et d'« inflation »² des diplômes. Il existe, en effet, une « valeur différentielle des diplômes [...] dans le temps en fonction de l'intensification de la concurrence scolaire [...] : la tendance des catégories les mieux dotées scolairement à fuir les filières qui se sont le plus ouvertes aux catégories populaires fait apparaître un semblant d'égalisation là où il y a en réalité une baisse du rendement scolaire de ces filières et une fuite des catégories les mieux dotées »³. L'enseignement supérieur est donc inégalement touché par ce phénomène de relative ouverture sociale et genrée dont sont quasiment « préservées » les classes préparatoires ainsi que les grandes écoles, à l'inverse de l'Université. En son sein, les facultés de lettres et sciences humaines sont les plus touchées par l'arrivée de « nouveaux publics »⁴ et, parmi elles, les disciplines comme les langues et la psychologie qui cumulent un fort taux de féminisation et un recrutement social plus ouvert que dans les autres disciplines. Ces segments de l'enseignement supérieur vont donc être les plus exposés à une remise en cause pratique de leur fonctionnement traditionnel, confrontés à des auditoires à la fois beaucoup plus fournis qu'auparavant

¹ *Ibid.*

² A propos de la pertinence de l'usage de cette analogie monétaire et de ses limites, concernant l'étude de l'évolution de la valeur sociale des diplômes, voir Jean-Claude Passeron, « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, 1982, 23-4. pp. 551-584.

³ Sandrine Garcia, Franck Poupeau, « La mesure de la « démocratisation » scolaire. Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques », *art. cit.*, p. 77.

⁴ « situées au point le plus bas d'un champ évidemment dominé par les grandes écoles, plus bas même aujourd'hui, si l'on en juge par le rendement économique et social des titres qu'elles procurent, que les moins prestigieuses et les plus récentes des écoles de commerce qui ont proliféré depuis quelques années, les facultés de lettres et des sciences ont toutes les propriétés des lieux de relégation, à commencer par le taux de « démocratisation » (et de féminisation) particulièrement élevé dont s'émerveillent les mesureurs mesurés », Pierre Bourdieu, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol 24, novembre 1978, p. 19.

mais aussi plus éloignés de la figure modale de l'étudiant qu'avaient jusque là connue les universitaires. L'inégale implantation de la contestation étudiante en 1968, particulièrement importante dans les facultés de lettres et sciences humaines, trouve ici l'un de ses principes explicatifs, nous semble-t-il - la question sera approfondie dans le chapitre IV.

3) Une nouvelle génération scolaire

Par tous ces aspects que nous venons d'exposer, la période des années cinquante-soixante constitue une époque charnière pour le système scolaire français, avec des conséquences durables sur toute la société. En accueillant pour des durées de plus en plus longues, des proportions de plus en plus larges des nouvelles générations, l'Ecole a acquis un rôle déterminant non seulement dans la socialisation des individus, avec des effets sur leur rapport à la culture « légitime »¹ et par conséquent à la politique², mais aussi dans la légitimation de l'ordre social, ouvrant l'ère d'un « mode de reproduction à composante scolaire »³, impliquant notamment la « restriction des chances offertes aux non-diplômés [et] un renforcement de la prédétermination scolaire des chances de trajectoire professionnelle »⁴.

Les générations nées à partir de 1942 sont les premières à vivre et à faire vivre ce processus de relative généralisation des études post-obligatoires. Elles sont donc les premières, toutes catégories sociales confondues, à avoir considérablement plus de chances que leurs parents de mener une carrière scolaire plus longue. Mais ceci est encore plus vrai des générations nées à partir de 1950 qui vont alimenter « l'explosion » du taux de scolarisation à 15 ans qui passe de 59,5 % en 1965-1966 à 81,1 % en 1970-71. La comparaison de ces taux de scolarisation avec ceux de la génération des parents donne la mesure du décalage qui les sépare, conditionnant des socialisations ainsi que des horizons d'attentes professionnelles bien différents. Si l'on se réfère aux données

¹ P. Bourdieu évoque l'« augmentation du capital culturel entraînée par la translation de la structure des chances d'accès au système d'enseignement », *Ibid.*, p.7.

² Concernant les liens entre capital culturel et intérêt pour la politique, voir Daniel Gaxie, *Le cens caché, inégalités culturelles et ségrégation politique*, Paris, Seuil, 1978.

³ Pierre Bourdieu, « Classement, déclassement, reclassement », *art. cit.*, p.17.

⁴ *Ibid.*, p.4.

démographiques disponibles concernant les moyennes d'âge d'enfantement¹, il apparaît qu'au cours des années cinquante, la majorité des femmes enfantent entre 25 et 34 ans et celle des pères entre 29 et 38 ans. Il s'agit donc de comparer les taux de scolarisation des générations nées entre 1950 et 1956² avec ceux des femmes nées entre 1916 et 1931 et ceux des hommes nés entre 1912 et 1927 (cf. tableaux n° 21 et 22).

Tableau n° 21 : Taux de scolarisation en 6^e et taux de bacheliers pour les générations nées entre 1913 et 1927 (garçons)³

Année de naissance	Taux de scolarisation en 6e	Taux de bacheliers
1913	4,5	
1914	4,6	3,6
1915	5,1	5,0
1916	5,6	5,7
1917	6,0	5,4
1918	6,8	5,9
1919	7,4	7,2
1920	6,8	5,2
1921	6,3	5,4
1922	6,1	5,1
1923	5,6	
1924	5,7	
1925	6,1	
1927	6,6	4,8
1927	6,4	

¹ Fabienne Daguët, « La fécondité en France au cours du XXe siècle », *Insee Première*, n° 873, décembre 2002.

² Les générations précédentes et les suivantes connaissent aussi une énorme progression de leur scolarisation par rapport à celle de leurs parents mais l'ampleur de ce phénomène est maximale pour les générations nées entre 1950 et 1956.

³ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 192, extrait du tableau 7.

Tableau n° 22 : Taux de scolarisation en 6^e et taux de bacheliers pour les générations nées entre 1916 et 1931 (filles)¹

Année de naissance	Taux de scolarisation en 6e	Taux de bachelières
1916	2,91	2,3
1917	3,32	2,2
1918	3,59	2,4
1919	3,40	2,9
1920	3,40	2,2
1921	3,25	2,8
1922	3,06	2,8
1923	3,03	
1924	3,36	
1925	3,70	
1926	3,50	3,6
1927	3,24	
1928	3,73	
1929	4,33	
1930	5,66	
1931		4,4

Les classes de 6^e, réservées à une minorité parmi les parents des générations nées entre 1950 et 1956 (au maximum 7,4 % des pères et 5,66 % des mères) deviennent accessibles, en une génération, à la moitié de leurs enfants (51,87 % des filles nées en 1950 et 48,89 % des garçons). Les garçons ont ainsi environ 8 fois plus de chances que leurs pères d'accéder à la 6^e et les filles en ont 14 fois plus que leurs mères, ce qui n'est probablement pas sans lien avec la remise en question de la transmission des rôles féminins entre ces générations, porté notamment par le mouvement féministe des années soixante-dix. Concernant le baccalauréat, suite logique de la scolarité pour la minorité scolarisée en 6^e au sein de la génération des parents - comme l'indiquent les très faibles décalages entre leurs taux de bacheliers et leurs taux de scolarisation en 6^e -, il devient accessible à plus du quart de la génération des enfants, qui ont ainsi presque 4 fois plus de chances que leur père et 7 fois plus que leur mère de l'obtenir. Toutefois, parmi eux, c'est désormais moins d'un enfant scolarisé en 6^e sur 2 qui y accède. La scolarisation en 6^e aura ainsi perdu, au cours de sa quasi généralisation, son rôle de marqueur social, de « distinction », et de signe avant-coureur d'un parcours scolaire étendu. Quant au baccalauréat, la dissolution relative de son prestige et de son rendement professionnel

¹ *Ibid.*, p. 199, extrait du tableau 8.

dans sa multiplication entraînera une diversification de ses filières dès 1965 (avec la création du baccalauréat technologique), érigeant de nouvelles frontières symboliques et sociales en son sein même.

L'« ouverture » scolaire des années cinquante-soixante est donc à la fois réelle et même palpable dans le quotidien de nombre de familles qui voient pour la première fois leurs enfants accéder aux études secondaires longues, voire supérieures, mais elle entraîne aussi une reconfiguration des filières, des cursus et des disciplines, au prestige et au recrutement scolaire et social inégaux¹. « Au mode brutal de sélection et d'élimination par rejet de l'institution se sont substitués, avec la prolongation obligatoire de la scolarité et la mise en place corrélative d'un système de filières multiples et hiérarchisées, des formes douces de relégation et des critères « naturels » d'orientation contre lesquels seuls les familiers de l'école peuvent s'opposer »². En effet, tous les élèves et étudiants ne sont pas indifféremment armés face à cet univers aux frontières non plus tranchées³ mais brouillées, puisque « parmi les informations constitutives du capital culturel hérité, une des plus précieuses est la connaissance pratique ou savante des fluctuations du marché des titres scolaires, le *sens du placement* qui permet d'obtenir le meilleur rendement du capital culturel hérité sur le marché scolaire ou capital scolaire sur le marché du travail, en sachant par exemple quitter à temps les filières ou les carrières dévaluées pour s'orienter vers les filières ou les carrières d'avenir, au lieu de s'accrocher aux valeurs scolaires qui procuraient les plus hauts profits dans un état antérieur du marché »⁴. Ainsi, « les quelques données statistiques disponibles sur les filières de relégation montrent sans ambiguïté que les filières scolaires antérieurement peu valorisées ne sont que très rarement empruntées par les

¹ « de la 6^e à Polytechnique, la hiérarchie des établissements selon le prestige scolaire et le rendement social des titres auxquels ils conduisent, correspond strictement à la hiérarchie de ces établissements selon la composition sociale de leur public. », Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970, note 33 p. 246.

² Françoise Oeuvarard, « « Démocratisation » ou élimination différée ? Note sur l'évolution du recrutement social de l'enseignement secondaire en France, entre 1958 et 1976 », *art. cit.*, p.88.

³ « La Troisième République avait permis la mise en place d'une école publique pour laquelle la séparation des filières de scolarisation allait de soi : l'enseignement secondaire, réservé aux couches supérieures, garantissait la sélection des élites de la Nation, tandis que l'enseignement primaire menait les classes populaires vers la vie active. L'obligation scolaire était considérée comme la préparation des différentes catégories de la population à la vie active, selon des contenus d'enseignements différenciés », Franck Poupeau, *Une sociologie d'Etat. L'Ecole et ses experts en France*, *op. cit.*, p. 57.

⁴ Pierre Bourdieu, « Classement, déclassement, reclassement », *art. cit.*, p.8-9.

enfants des fractions supérieures des classes moyennes et de la bourgeoisie. Cet aspect essentiel des inégalités de scolarisation s'est maintenu pratiquement sans changement jusqu'à aujourd'hui »¹.

Les perspectives socio-professionnelles offertes par l' « ouverture » de l'École restent donc très inégales non seulement en fonction des cursus et des titres obtenus, mais d'autant plus qu'il existe une rentabilité différentielle des diplômes selon l'origine sociale de leurs porteurs - dit « effet de dominance »². En dépit de cette baisse tendancielle de la valeur sociale des diplômes, inégalement subie et perçue, le système scolaire produit des effets plus pérennes, « moins visibles mais tout aussi réels, qui s'exercent dans le modelage des aspirations et la constitution de l'image de soi (liés à la certification par le diplôme), résultats qui sont, eux, irréversiblement obtenus par l'École, même et surtout quand elle ne les programme pas ou les déplore ouvertement - comme dans le cas qui nous intéresse, une élévation du niveau d'aspiration professionnelle, incompatible avec l'état du marché du travail. Effet de décalage entre les marchés économique et symbolique : l'École réussit trop bien à faire intérioriser ses effets symboliques et trop peu à faire reconnaître par son environnement extérieur la valeur technique de sa formation »³. Inenvisageables pour les catégories sociales populaires ou au contraire accessoires pour les plus nantis pouvant se prévaloir d'autres formes de ressources, économiques et sociales, les études post-obligatoires sont ainsi devenues respectivement un horizon des possibles, autorisant l'espoir d'une éventuelle ascension sociale - limitée, de fait, par l' « intensification de la concurrence pour les titres scolaires »⁴ - et un passage obligé pour le maintien des positions dominantes. Le système d'enseignement est ainsi devenu un objet d'investissement symbolique - source d'une certaine anxiété, particulièrement importante pour les lycéens et étudiants de première génération et palpable dans des entretiens que nous avons pu faire avec certains d'entre eux -, mais aussi temporel et financier pour une part

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 519.

² « le rendement du capital scolaire étant fonction du capital économique et social qui peut être consacré à sa mise en valeur », Pierre Bourdieu, « Classement, déclassement, reclassement », *art.cit.*, p.5.

³ Jean-Claude Passeron, « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *art. cit.*, p. 581

⁴ Pierre Bourdieu, « Classement, déclassement, reclassement », *art.cit.*, p.2.

croissante des familles françaises, occasionnant « un accroissement général et continu de la demande d'éducation et une inflation des titres scolaires »¹. L'amélioration très nette des taux de scolarisation pour les générations nées à partir des années quarante n'aura donc pas été nécessairement synonyme d'ascension sociale pour les « nouveaux publics scolaires ».

C/ Baisse du droit d'entrée, tassement des carrières et tensions professionnelles parmi les universitaires.

La multiplication quasi exponentielle des effectifs scolarisés au cours des années cinquante-soixante a créé un besoin concomitant en professionnels de l'enseignement. Or les « stocks » disponibles en enseignants étaient alors doublement limités, d'une part par le nombre restreint de diplômés (brevet d'enseignement général pour les instituteurs ; baccalauréat et Diplôme d'Etudes Supérieures - qui deviendra « maîtrise » en 1966 -, CAPES ou agrégation pour les enseignants du secondaire ; agrégation et doctorat pour ceux du supérieur) - du fait, en partie, d'une politique assez malthusienne à l'égard des concours, défendue par des associations corporatistes telles que la Société des agrégés, via notamment le premier ministre de De Gaulle, Georges Pompidou, l'un de ses membres² -, d'autre part par la faible taille de cette génération, qui plus est touchée par la guerre. Les enseignants les plus dotés en titres scolaires ont alors connu des carrières plus rapides qu'auparavant, la rentabilité des titres les plus rares se trouvant ainsi augmentée.

1) « Crise de recrutement »³, reconfiguration statutaire et leurs conséquences sur le déroulement des carrières universitaires

¹ *Ibid.*, p.3.

² G. Pompidou était hostile à la multiplication des places aux concours d'agrégation de peur de la dévaluation du titre, cf. Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, op. cit., p. 124.

³ Nous empruntons l'expression à Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 430.

Du fait du besoin en encadrement à l'Université et du manque relatif de docteurs et de doctorants pour y faire face, les normaliens et/ou agrégés se sont vus offrir, pour beaucoup d'entre eux et de façon précoce, des postes dans les premiers échelons de l'enseignement supérieur, alors que la plupart étaient cantonnés, au moins un temps, au secondaire dans l'état antérieur du marché scolaire (cf. tableaux n° 23 et 24).

Tableau n° 23 : Les professions exercées par les anciens élèves de l'École normale supérieure en 1938 et en 1969 (en pourcentage)¹

	1938 (n = 535)	1969 (n= 629)
Enseignants :		
- dans les lycées	44,5	16,4
- dans les classes préparatoires	6,5	7,5
- dans les facultés	24,6	46,8
Chercheurs	1,5	6,8
Autres carrières	22,9	22,5
Total	100	100

Statistiques établies à partir de l'Annuaire de l'ENS (les pourcentages ont été calculés sans tenir compte des anciens élèves dont la profession n'était pas mentionnée dans l'Annuaire, soit 30,7 % en 1938 et 31,7 % en 1969)

Tableau n° 24 : L'évolution du nombre des agrégés dans l'enseignement supérieur entre 1949 et 1968²

	Secondaire [s]	Supérieur [S]*	S/s
1949	5 000 (100)**	510 (100)**	0,10
1960	7 200 (144)	1 110 (217)	0,15
1968	6 020 (120)	4 200 (823)	0,69

Sources : Service des statistiques et de la conjoncture et A. Prost, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968, p. 462.

* Estimations.

** Base 100 en 1949.

¹ Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, op. cit., p. 176.

² *Ibid.*, p. 177.

Cette translation vers le haut de la hiérarchie des postes des enseignants dotés en titres scolaires les plus rares a donné lieu en retour à un abaissement relatif du recrutement scolaire pour les postes les moins élevés, pour lesquels les détenteurs de ces titres ne sont plus disponibles, entraînant une dispersion plus grande qu'auparavant du recrutement scolaire des différents ordres d'enseignement - distendant par là même leurs rapports -, et rendant la profession enseignante de plus en plus hétérogène avec la création de nouveaux statuts professionnels et notamment un recours important à des personnels « auxiliaires ». Le nouveau rapport entre les titres scolaires et les postes enseignants sur lesquels ils ouvrent ne s'instaure pas sans tensions internes à la profession, relatives tant au déroulement des carrières qu'à la division du travail d'enseignement ; tensions qui s'exprimeront notamment à travers les syndicats et associations professionnelles (nous y reviendrons concernant l'enseignement supérieur). Cette « crise de recrutement du personnel enseignant » entraîne aussi des tensions entre les directions administratives des différents ordres d'enseignement, celle du secondaire par exemple voyant d'un mauvais œil le départ de nombre de ses agrégés vers le supérieur¹. Dès le début des années soixante, l'Université a ainsi de plus en plus de mal à se voir accorder de nouveaux détachements du secondaire, d'où une tendance à la reconduction des détachements déjà effectifs², prolongeant les perspectives de carrières dans le supérieur d'agrégés initialement voués à l'enseignement secondaire.

Le manque relatif de diplômés contribue aussi à certains choix dans le développement de l'offre scolaire, les filières à l'encadrement le moins sélectif scolairement étant privilégiées. Ainsi, comme l'explique J.-M. Chapoulié, « un élément très présent dans les préoccupations des administrateurs de l'époque a contribué indirectement au développement des cours complémentaires : la crise de recrutement du personnel enseignant, particulièrement aiguë dans les années 1955-1970 pour les catégories de l'enseignement secondaire, et plus encore pour celles de l'enseignement technique. Les procédures ordinaires de recrutement ne permettent pas de pourvoir en professeurs les classes ouvertes dans cette période de croissance rapide des effectifs, et

¹ Il est à noter que « pour l'année 1964-1965, les facultés demandaient le détachement de 784 agrégés, alors que les concours en produisaient, en tout, environ 950 », cf. Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, op. cit., p. 83.

² Cf. Marie-Chantal Combevace-Gavet, *De Nanterre la Folie à Nanterre Université, 1964-1972, histoire d'une institution universitaire*, thèse pour l'obtention du grade de docteur en Histoire, Paris X, 1999, p. 343.

les expédients utilisés par les administrateurs sont peu efficaces car le recrutement s'effectue dans des générations peu nombreuses. Les difficultés les plus aigües concernent les lettres classiques et surtout certaines disciplines scientifiques, où le nombre de licences décernées, pendant plusieurs années, est inférieur au nombre de postes mis au concours au Capes correspondant l'année suivante. Le recrutement des instituteurs est un peu moins difficile, puisqu'il s'effectue parmi les bacheliers, et qu'à partir de 1962, des instituteurs rapatriés d'Algérie sont disponibles. Un recrutement massif d'auxiliaires, et la mise en place ultérieure d'une procédure de titularisation de ceux-ci permet, non sans de fréquents incidents suscités par les plaintes de parents dont les enfants ne reçoivent pas certains enseignements, d'envoyer des instituteurs titulaires dans les CEG. Cette crise de recrutement du personnel enseignant est présente à l'arrière-plan de toutes les décisions prises localement ou nationalement. Les enseignants titulaires évitent les postes et les tâches qu'ils jugent les moins gratifiantes, et ce sont donc souvent des auxiliaires dépourvus de formation pédagogique préalable qui occupent les postes où doivent être mis en œuvre les nouveaux dispositifs inscrits dans la réforme »¹.

La profession enseignante, prise dans son ensemble, perd en outre quelque peu de son prestige, dilué dans sa diffusion numérique et surtout dans la plus grande dispersion de son recrutement scolaire et, plus encore peut-être - en raison de la hiérarchie symbolique des âges et des genres -, dans le rajeunissement et la féminisation de son corps (cf. tableau n° 25).

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 430-431.

Tableau n° 25 : Evolution morphologique et structure patrimoniale des différentes classes et fractions de classe (1954-1975)¹

	Volume en 1975	Part d'hommes en 1975 (%)	Indice d'évolution Base 100 en 1954				Evolution du capital scolaire Taux de titulaires						Capital économique				
			Ensemble		20-34 ans		En 1962		En 1975				Revenu moyen par ménage (en F) 1975		Taux de ménages détenteurs de 1970		
			Ensemble	Hommes seuls	Ensemble	Hommes seuls	DEPC	Bac.	Dipl. fac. gde école	DEPC	Bac.	Dipl. fac. gde école	1975	salaires et traitements	bénéf. ind. et comm.	revenus prop. arb.	valeurs immobilières
Salariés agricoles	375 480	88,4	32	33	27	27	0,5	0,2	0,1	2,7	0,6	0,3	27 740	86,0	1,5	0,8	6,3
Exploitants agricoles	1 650 865	65,7	42	46	26	31	0,9	0,5	0,2	3,5	0,9	0,6	22 061	19,3	5,3	6,4	16,5
Manœuvres	1 612 725	61,9	143	115	146	108	0,4	0,1	-	2,9	0,7	0,4	27 027	93,4	1,3	2,3	3,3
Ouvriers spécialisés	2 346 860	73,2	162	167	185	186	1,0	0,2	0,1	3,5	0,5	0,2	35 515	97,7	2,2	2,4	3,6
Ouvriers qualifiés	2 985 865	86,5	112	126	120	128	2,1	0,5	0,1	5,5	0,7	0,3	39 527	98,2	2,2	2,7	3,6
Contremaîtres	443 305	94,1					6,0	1,7	0,5	10,4	2,5	1,1	56 692	99,5	1,4	4,1	6,7
Employés de bureau	3 104 105	35,0	191	141	218	168	11,5	2,9	1,2	19,6	5,3	2,6	42 785	98,8	2,1	5,1	8,6
Employés de commerce	736 596	40,6	167	138	183	158	6,5	3,6	1,3	13,4	6,2	2,2	46 196	97,5	3,4	8,9	9,5
Artisans	533 635	88,1	71	77	81	88	2,8	1,0	0,5	6,1	1,8	1,3	50 335	34,1	96,9	12,9	14,2
Petits commerçants	912 696	51,8	73	78	73	81	4,7	2,4	0,9	9,3	3,7	2,3	60 160	24,3	93,2	20,2	19,2
Cadres adm. moyens	970 185	56,1	182	132	218	152	20,1	11,6	5,3	26,5	12,8	9,0	73 478	99,3	4,0	11,1	17,5
Techniciens	758 890	85,6	393	367	417	374	16,3	7,0	2,7	25,8	9,6	6,0	59 003	98,5	2,4	5,8	8,7
Services médico-sociaux	298 455	21,0	269	261	345	340	9,7	7,7	6,1	17,7	18,1	20,3	53 450	84,2	-	10,0	12,4
Instituteurs	737 420	36,5					10,0	55,0	14,5	11,3	39,4	29,4	54 013	96,7	0,9	7,6	10,4
Industriels	59 845	86,5	66	71	66	65	8,5	6,7	7,5	12,9	6,1	6,3	132 594	83,0	26,0	34,7	40,0
Gros commerçants	186 915	69,2	103	100	98	95	9,0	7,3	5,7	14,6	9,1	6,3	132 435	64,0	47,5	29,7	30,2
Cadres adm. supér.	653 755	83,9	236	217	293	254	15,5	18,9	25,5	19,3	16,2	32,0	107 342	99,6	3,6	16,2	27,7
Ingénieurs	256 290	95,6	338	305	272	263	7,3	9,0	59,8	10,0	18,1	63,2	105 989	98,7	3,1	15,5	30,4
Professeurs	377 215	53,0	469	402	612	517	2,7	10,8	71,4	3,6	8,4	77,7	87 795	97,6	2,1	10,4	21,0
Professions libérales	172 025	77,8	143	130	145	137	4,5	10,3	65,1	4,2	6,2	79,9	150 108	41,0	17,5	30,3	40,6

Sources : INSEE, Recensements de 1954, 1962, 1968 et 1975 ; pour l'évolution du capital scolaire : INSEE, Recensement général de la population de 1968 ; résultats du sondage au 1/20ème pour la France entière. Formation, Paris, Impr. nationale, 1971 (ce fascicule présente aussi les données sur la formation pour le recensement de 1962) ; et INSEE, Recensement de 1975, Tableau de la population totale de plus de 16 ans par catégorie socio-professionnelle, âge, sexe, diplôme d'enseignement général (à paraître). Données communiquées par L. Thévenot ; pour les revenus, INSEE, Enquêtes revenus 1975 et 1970. Données communiquées par A. Villeneuve pour l'enquête de 1975, P. Ghigliazza pour l'enquête de 1970.

¹ Pierre Bourdieu, « Classement, déclassement, reclassement », *art. cit.*, p.6.

Ces transformations morphologiques du recrutement de la profession enseignante ont, elles aussi, impliqué un déplacement des frontières symboliques, notamment sociales¹, scolaires et genrées, entre les grades et les différents ordres et disciplines d'enseignement, que nous allons étudier concernant l'enseignement supérieur et plus particulièrement l'Université puisque « les grands établissements, les grandes écoles ou d'autres institutions ont des corps spécifiques »².

« L'accroissement brutal et rapide de la population étudiante qui résulte de la conjonction de l'élévation du taux de fécondité dans les années postérieures à la guerre et de la croissance générale du taux de scolarisation a déterminé autour des années 60 un accroissement du corps professoral d'autant plus important que, dans le même temps, l'encadrement des étudiants s'accroissait fortement, bien qu'à des degrés différents, dans toutes les facultés. La conséquence la plus directe de ce processus a été l'accroissement important des postes offerts en faculté et, au moins pour certaines catégories d'enseignants, une accélération des carrières »³. Il en va ainsi, comme on l'a vu précédemment, des normaliens et/ou agrégés, qui se voient plus souvent et plus précocément qu'auparavant accéder à l'enseignement supérieur. C'est aussi le cas des doctorants n'ayant pas encore achevé leur thèse d'Etat et des titulaires, plus nombreux, du nouveau doctorat de 3^e cycle, créé en 1954 en sciences, en 1958 en lettres et en 1964 en droit⁴. En effet, « cette thèse courte devait permettre un accès anticipé à de véritables

¹ Les différents ordres d'enseignement ont des ancrages sociaux très différents : « 36 % des instituteurs de moins de 45 ans en 1964 étaient originaires des classes populaires, 42 % de la petite bourgeoisie et 11 % de la moyenne ou de la grande bourgeoisie, tandis que, parmi les professeurs (secondaire et supérieur confondus), 16 % étaient originaires des classes populaires, 35 % de la petite bourgeoisie et 34 % de la moyenne et de la grande bourgeoisie [...]. En l'absence de statistiques, on peut se donner une idée de l'origine sociale des professeurs d'enseignement supérieur en considérant l'origine sociale des élèves de l'ENS : soit 6 % de classes populaires, 27 % de classes moyennes et 67 % de classes supérieures », Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, *op. cit.*, note 24 p. 239.

² Jean-Yves Merindol, « Les universitaires et leurs statuts depuis 1968 », *Le Mouvement social*, 2010/4 n°233, p. 70.

³ Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, *op. cit.*, pp. 172-173.

⁴ « particulièrement recherché dans le secteur des sciences humaines, qui ne comporte ni CAPES, ni agrégation. Pour l'ensemble de ces facultés, la « production » en doctorats de troisième cycle est passée de 28 en 1960, à 225 en 1965 », cf. AMESTOY Georges, *Les universités françaises*, Paris, Education et Gestion, n° spécial, 1968, p. 195. « Ainsi, une enquête réalisée auprès de diplômés de licence de lettres et sciences humaines de 1966 montre que quatre ans après l'obtention de leur diplôme, 85,8 % travaillent dans l'enseignement [...] (dont 4% dans l'enseignement supérieur). Mais ce taux n'est que de 58 % pour les licenciés en histoire de l'art et les licences libres, et chute à 25 % pour les licenciés en psychologie et sociologie. En revanche, 13 % des licenciés en psychologie et sociologie travaillent dans le supérieur en

postes de titulaires, ce qui fut fait avec la création du corps des maîtres assistants en 1960 »¹ (pour les sciences et les lettres, et en 1962 pour le droit²). Ce nouveau grade constituait, en outre, une possibilité de promotion pour les assistants et les agrégés qui ne soutiendraient pas leur thèse³. Le tableau n° 26 offre une vue synthétique des statuts enseignants universitaires durant les années soixante, des pré-requis de chacun, ainsi que de leurs tâches et prérogatives respectives.

tant que maîtres-assistants, assistants ou chargés de TD, ce qui est nettement supérieur à la moyenne et s'explique par les créations de postes à l'université dans ces disciplines, qui recrutent sans agrégation », cf. Charles Soulié, « La recomposition des facultés et disciplines dans l'université française des années soixante », *art. cit.*, pp. 33 et 41. Il s'agit de l'enquête de Philippe Vrain, *Les débouchés professionnels des étudiants, lettres, droit, sciences économiques, instituts d'études politiques, grandes écoles de commerce*, Cahiers du centre d'études de l'emploi, 3, Paris, PUF, 1973, pp. 74-75.

¹ Emmanuelle Picard, « Les universitaires de Mai 68 : tensions structurelles et radicalisation syndicale autour de la réforme du Comité consultatif des universités », dans Gilles Morin, Christian Chevandier, Bruno Benoit (dir.), *Mai 68 et les identités professionnelles*, Rennes, PUR, 2011, p. 271.

² Cf. Georges Amestoy, *Les universités françaises*, *op. cit.*, p. 342.

³ Cf. Jean-Philippe Legois, *La Sorbonne avant Mai 68. Chronique de la crise universitaire des années 60 à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Paris*, *doc. cit.*, p. 82.

Tableau n° 26 : Les différents statuts enseignants des facultés de lettres, sciences et droit durant les années soixante et leurs attributs administratifs et pédagogiques¹

	Date de création du statut	Requisits	Mode de désignation	fin du contrat	Rôle dans la gestion des carrières et de la faculté	obligations de service ²
Professeur : - titulaire de chaire - titulaire à titre personnel	- 1854 - 1931	être docteur dans l'ordre de la faculté ³	Nomination par décret du président de la République après délibération et classement des candidats au sein du CCU ⁴ puis du Conseil de faculté	Retraite (70 ans)	Participent au conseil de la faculté et aux organismes consultatifs nationaux	3h d'enseignement hebdomadaire en cours magistraux et encadrement de la recherche
Professeur associé ⁵	1955	pas de condition de grade universitaire ou de nationalité	Nomination par décret après présentation du conseil de faculté intéressé et avis du CCU	Durée maximale de deux ans	Voix consultative aux séances de l'assemblée de la faculté et du conseil. Membres possibles des jurys d'examen y compris de thèse	
Professeur sans chaire	1921	peut être donné aux maîtres de conférences et agrégés	Titre conféré par décret, après présentation par le conseil de faculté, aux 2/3 des votants et du CCU	Retraite (65 ans)	Ils ne peuvent prendre part aux votes relatifs aux chaires vacantes ni être élu doyen ou assesseur	
Maître de conférences	1878	être docteur ⁶ et inscrit sur une liste de candidats aux fonctions de maîtres de conférences établie chaque année par le CCU + agrégation dans les facultés de droit	Nomination par le ministre, par arrêté	Retraite (65 ans)	Mêmes droits et devoirs que ceux des professeurs sauf que ne participent pas au conseil de la faculté et aux organismes consultatifs	

¹ Sauf indication contraire, ce tableau est une compilation d'informations issues de Georges Amestoy, *Les universités françaises, op. cit.*, pp. 279 à 354.

² cf. Emmanuelle Picard, « Les universitaires de Mai 68 : tensions structurelles et radicalisation syndicale autour de la réforme du Comité consultatif des universités », *art. cit.*, p. 272.

³ Il faut en outre être âgé de trente ans au moins, et avoir fait, pendant deux ans au moins, soit un cours dans un établissement de l'Etat, soit un cours particulier dûment autorisé, analogue à ceux qui sont professés dans les facultés. « L'ensemble de ces conditions minimales qui sont requises pour les nominations en qualité de professeurs de faculté, sont assorties de modalités de cooptation qui constituent, en fait et en droit, l'essentiel du système. Cf. Georges Amestoy, *Les universités françaises, op. cit.*, pp. 314 et 319.

⁴ Conseil Consultatif des Universités

⁵ Ils sont de plus en plus nombreux à être recrutés, surtout en sciences puis en lettres (respectivement une centaine et 35 en 1967-1968, contre 8 en droit). Ce sont, en fait, quasiment exclusivement des « universitaires » étrangers », plutôt que des « non universitaires » français », Cf. Georges Amestoy, *Les universités françaises, op. cit.*, pp. 314 et 325.

⁶ Possibilité de dérogation si soutenance dans les trois ans

Chargé d'enseignement	1946	Possibilité d'être non docteur si inscription sur la liste d'aptitude ¹ réglementaire aux fonctions de maîtres de conférences (ils ont alors 10 ans pour finir leur thèse)		Situation renouvelée chaque année pour être maintenue	nationaux	
Maître assistant	1960 en sciences et lettres ; 1962 en droit	être titulaire d'un doctorat (d'Etat ou de 3 ^e cycle) ou d'une agrégation ou être chef de travaux ou assistant avec une certaine ancienneté et inscrit sur une liste d'aptitude aux fonctions de maîtres assistants ²	L'administration doit autant que possible faire appel, sauf raisons contraires, en priorité, aux candidats inscrits sur la LAFMA, pour pourvoir les postes vacants	Retraite ou passage au grade supérieur	A partir de 1963, des représentants élus des maîtres assistants participent aux assemblées des facultés, avec voix consultatives ³	4 à 6 séances hebdomadaires (sans précisions horaires puisque absence de durée légale des TD). Ils sont chargés de la correction des copies d'examen, de l'encadrement des travaux dirigés et travaux pratiques ⁴
Assistant	1925 en sciences ; 1942 en lettres ; années 1950 en droit ⁵	Pas de véritable statut, ils sont soumis à des dispositions variées, dont la plupart anciennes et imprécises. Ils sont censés préparer une thèse de doctorat ou une agrégation du supérieur. (En lettres, ils sont généralement choisis parmi les agrégés du second degré)	Nomination, sur proposition de l'assemblée des facultés	Durée maximale de 4 ans (+ 2 ans si dérogation)		

¹ Les différentes listes d'aptitude sont établies par les sections disciplinaires compétentes du Comité Consultatif des Universités (créé par ordonnance en 1945). C'est le ministre qui fixe chaque année le maximum de postulants qui peuvent être inscrits.

² « La proposition d'inscription sur la liste d'aptitude se fait par le biais d'une commission (une en lettres, une en sciences) qui regroupe le bureau et les présidents des sections du Conseil consultatif des universités, des représentants du Collège de France, de l'EPHE, du Muséum, de l'Ecole des Chartes, de l'INALCO et du CNAM. », Emmanuelle Picard, « Les universitaires français de l'Université impériale à la loi Savary », document de travail, janvier 2011. Nous la remercions ici d'avoir bien voulu nous communiquer ce document et de nous avoir autorisée à le citer.

³ *Ibid.*

⁴ « In fact, the number of professors and 'maîtres de conférences' was far too small to provide sufficient *ex cathedra* courses, even if it was prepared to take up a large amount of supplementary hours. The consequence of this situation was obvious : the group that so effectively protected its titles was obliged to allow lower staff to fulfil teaching functions actually related to these titles. By a phenomenon known as the 'glissement des fonctions' or function shift, teaching assignments normally reserved for staff members with a 'doctorat d'Etat' were *de facto* or even *de iure* taken care of by B-cadre, mainly by 'maîtres-assistants' who did not possess the entitlements for this 'privilege'. Large numbers of the junior staff were charged with a teaching workload that prohibited any serious research for their 'doctorat d'Etat', cf. Jeffrey Tyssens, « French University Teachers and their Trade Unions, 1945-1972. Interest Aggregation and Ideological Confrontation in a Period of Educational Expansion », communication au Congrès International des Sciences Historiques d'Oslo, 11 août 2000, <http://www.oslo2000.uio.no/AIO/AIO16/group%207/Tyssens.pdf>, p. 4.

⁵ « Les restrictions budgétaires de l'entre-deux-guerres avaient eu pour effet de limiter la croissance du nombre des titulaires et de prendre l'habitude de recourir plus fréquemment aux vacataires, à tel point que l'administration finit par créer une catégorie spécifique : les assistants. », Emmanuelle Picard, « Les universitaires de Mai 68 : tensions structurelles et radicalisation syndicale autour de la réforme du Comité consultatif des universités », *art. cit.*, p. 270.

Cette diversification des statuts des enseignants du supérieur et la relative baisse des titres scolaires exigés pour en devenir a nourri certaines craintes quant à une possible baisse de niveau des universitaires, qu'illustrent les propos suivants, issus d'un inspecteur général de l'administration de l'Education nationale : « A la fin de la seconde guerre mondiale, l'effectif global, Paris-Province, toutes disciplines, toutes catégories, du corps enseignant des facultés, représentait un peu plus de deux mille personnes. A la rentrée de 1967, il approchait les vingt-deux mille et avait donc plus que décuplé en moins d'un quart de siècle. Mais s'agit-il toujours du même corps enseignant ? Oui et non. Oui au niveau des « professeurs » ; ils participent à l'évolution d'une science de plus en plus avancée et leurs qualités ne sont pas moins éminentes que celles de leurs prédécesseurs ; mais leur multiplication, si elle n'est pas soigneusement contrôlée, porte en germe la dégradation de la valeur moyenne de la catégorie. Oui et non, au niveau des « assistants », qui forment la pépinière des futurs professeurs mais qui sont maintenant trop nombreux pour mériter, sans doute, tous, de le devenir. Oui et non, également, au stade des « maîtres-assistants » ; oui, pour ceux qui sont en transit vers le professorat ; non pour les autres, qui constituent une catégorie nouvelle, à finalité propre, apparue en 1960, intermédiaire entre le corps des professeurs de lycées et celui des professeurs de faculté »¹.

La multiplication par près de 13 des effectifs enseignants du supérieur entre 1949-1950 et 1970-1971, avec une croissance particulièrement rapide durant les années soixante, s'accompagne donc d'une diversification de leurs statuts professionnels et des parcours scolaires qui y mènent, qui engendre une relative baisse du droit d'entrée dans la profession. Ces changements à la fois quantitatifs et qualitatifs entraînent une reconfiguration de la structure des postes (cf. tableau n° 27) et donc aussi des carrières.

¹ Georges Amestoy, *Les universités françaises*, op. cit., p. 280.

Tableau n° 27 : Enseignants des universités selon le statut et les grandes disciplines¹

		1928-29	1949-50	1960-61	1970-71	1980-81
Droit	Pr	198	222	285	518	1,107
	MdC	24	41	192	566	
	MA			240	638	1,243
	A				1505	1,591
	autres					0,306
	Total	222	263	717	3227	4,247
Lettres et sciences humaines	Pr	163	224	293	523	2,072
	MdC	70	155	360	1317	
	MA	45	132	497	1935	3,958
	A				2947	2,179
	autres					1,639
	Total	278	511	1150	6722	9,848
Sciences	Pr	192	194	394	717	3,53
	MdC	76	509	674	1620	
	MA	246	928	2564	4001	7,542
	A				4832	4,058
	autres				51	1,787
	Total	514	1631	3632	11221	16,917
Santé	Pr			749	956	3,721
	MdC			638	1985	
	MA			1015	1338	2,096
	A				5149	5,675
	autres					0,136
	Total			2402	9428	11,492
TOTAL	Pr	553	640	1721	2714	
	MdC	170	705	1864	5488	
	MA	291	1060	4316	7912	
	A				14433	
	autres				51	
	Total	1014	2405	7901	30598	42,504

* Non compris les IUT

** Inclus les chefs de clinique, AHU et PHU

Jusqu'en 1984-85, les maîtres de conférences (MdC) sont l'équivalent des professeurs de 2e classe actuels.

Ils sont de rang magistral. Les MdC actuels sont les anciens maîtres-assistants. La catégorie des assistants a disparu.

Abréviations : Pr : professeur, MdC : maître de conférences, MA : maître-assistant, A : assistant.

¹ Extrait du tableau n°7, dans Antoine Prost, Jean-Richard Cytermann, « Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France », *art. cit.*, p. 40.

Les enseignants de rangs A, c'est-à-dire les professeurs, maîtres de conférences et chargés d'enseignement, titulaires d'un doctorat d'Etat - à l'exception de certains professeurs « associés » -, occupent une place de plus en plus restreinte au sein du corps enseignant du supérieur, c'est particulièrement le cas des professeurs, en raison de l'appel de plus en plus large fait à des enseignants de rang B (moins bien payés, pour un service plus lourd) : assistants et maîtres assistants ; ainsi qu'à des vacataires, dits « chargés de cours » - pour lesquels nous n'avons trouvé aucun recensement pour la période -, afin de suppléer au manque de docteurs voire de doctorants¹, mais aussi de répondre à moindre frais² à la demande d'enseignants. La part des enseignants de rang A diminue donc globalement par rapport à celle des rangs B, entraînant la fermeture relative des horizons d'attentes, le tassement des carrières - surtout pour les moins dotés en titres scolaires - et l'exacerbation de la concurrence pour les promotions de grade, le tout créant un climat professionnel tendanciellement délétère ; d'autant plus qu'à ces enjeux de carrière s'ajoutent les « modifications profondes des conditions d'exercice du métier qu'a entraînées la transformation de la quantité et de la qualité sociale du public »³, mais qui touche surtout les premières années d'enseignement, le plus souvent attribuées aux enseignants subalternes⁴.

¹ Rappelons qu'alors le doctorat d'Etat était accessible aux licenciés mais que les facultés pouvaient refuser des candidatures. « Aussi, le profil du doctorant est-il plus proche de l'agrégé professeur en lycée ou assistant en faculté depuis quelques années, voire maître-assistant ou maître de conférences que du jeune licencié fraîchement doté de son DES ou même de son agrégation ». En 1965, 75 doctorats d'Etat ès lettres sont ainsi délivrés sur toute la France dont 65 pour la seule Sorbonne, cf. Jean-Philippe Legois, *La Sorbonne avant Mai 68. Chronique de la crise universitaire des années 60 à la Faculté des Lettres et Science Humaines de Paris*, doc. cit., pp. 68 et suiv.

² J. Tyssens insiste sur la responsabilité du gouvernement dans ce choix de politique publique, cf. « French University Teachers and their Trade Unions, 1945-1972. Interest Aggregation and Ideological Confrontation in a Period of Educational Expansion », doc. cit.

³ Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, op. cit., note 37 p. 51.

⁴ Georges Amestoy file, avec ironie, la métaphore militaire pour décrire les rapports hiérarchiques entre enseignants de différents rangs : « Les « colonels » ou « lieutenants-colonels » que sont les professeurs et les maîtres de conférences sont, en fait, autant de « généralissimes », maîtres après Dieu, ou sans lui, de leurs recherches et de leur enseignement dans le cadre, extrêmement large, des règlements qui régissent les études et leurs obligations. Les maîtres-assistants et les assistants sont, quant à eux, normalement soumis à une double allégeance, l'une en matière d'enseignement, l'autre dans le domaine de leurs travaux personnels », cf. *Les universités françaises*, op. cit., p. 281.

2) Des configurations enseignantes propres à chaque faculté, discipline et académie

La part relative de professeurs et d'assistants, et donc les conditions de déroulement des carrières enseignantes, diffèrent néanmoins beaucoup d'un ordre facultaire à l'autre puisque les sciences connaissent depuis fort longtemps un encadrement très peu « magistral »¹, à l'inverse du droit ; les lettres occupant une position intermédiaire. En 1960-1961, les professeurs constituent ainsi 40 % des enseignants de droit, 25 % de ceux de lettres et seulement 11 % de ceux de sciences (31 % de ceux de santé). La division du travail pédagogique et surtout de l'autorité administrative, notamment sur les carrières, se trouve donc étroitement corrélée à cette structure hiérarchique propre à chaque ordre facultaire. Les facultés de sciences sont ainsi les premières, dès le début des années soixante, à associer les enseignants de rangs B aux procédures de recrutement en faisant participer certains de leurs représentants aux délibérations du Comité consultatif des Universités, dès 1965, alors que cette mesure fait débat ailleurs, pour finalement être rejetée, en pratique et en droit, après 1968². A noter que les professeurs des facultés de sciences tirent probablement de leur relative rareté même, un prestige plus grand que ceux des autres facultés³, ce qui pourrait expliquer en partie leur forte visibilité dans les débats relatifs aux réformes du système scolaire à mener, de la fin des années cinquante à la veille de « Mai 68 » (nous y reviendrons dans les chapitres II et III).

Les facultés de lettres présentent plusieurs spécificités dont l'analyse est éclairante, par extrapolation, de l'ensemble de l'Université. S'y enracinent aussi certains principes explicatifs de l'intensité particulière qu'y a revêtue la contestation de l'ordre universitaire en 1968 et durant les années suivantes. D'abord, « le propre de la faculté

¹ Rappelons que les grades de professeur et de maître de conférences sont alors des statuts de « rang magistral », cf. Jean-Yves Merindol, « Les universitaires et leurs statuts depuis 1968 », *art. cit.*, p. 69.

² Cf. Emmanuelle Picard, « Les universitaires de Mai 68 : tensions structurelles et radicalisation syndicale autour de la réforme du Comité consultatif des universités », *art. cit.*

³ Il s'explique aussi par l'importance accordée au « progrès » et à « l'innovation » technique et scientifique à l'époque de la « technocratie » et dans un contexte de guerre froide, ainsi que par la reconnaissance symbolique internationale de la science française de l'époque, gratifiée de quatre « prix Nobel » : en 1965, François Jacob, André Lwoff et Jacques Monod l'obtiennent pour leurs travaux sur la génétique microbienne et en 1966 Alfred Kastler pour la mise au point de la technique du pompage optique.

des lettres et des sciences humaines réside en ce que les rapports entre les différents principes de hiérarchisation y sont plus équilibrés. En effet, d'un côté elle participe du champ scientifique, donc de la logique de la recherche, et du champ intellectuel (d'autant plus que, à la faveur de l'expansion du corps enseignant, elle a absorbé un grand nombre d'écrivains-journalistes et de journalistes-écrivains) - avec pour conséquence que la notoriété intellectuelle constitue la seule espèce de capital et de profit qui lui appartienne en propre ; de l'autre, en tant qu'institution chargée de transmettre la culture légitime et investie de ce fait d'une fonction sociale de consécration et de conservation, elle est le lieu de pouvoirs proprement sociaux qui, au même titre que ceux des professeurs de droit et de médecine, participent des structures les plus fondamentales de l'ordre social. Bref, elle se divise selon le principe même selon lequel s'organise l'espace des facultés dans son ensemble : l'opposition entre les agents et les institutions qui sont plutôt tournés vers la recherche et les enjeux scientifiques ou vers le champ intellectuel et les enjeux proprement culturels, et ceux qui sont orientés davantage vers la reproduction de l'ordre culturel et du corps des reproducteurs et vers les intérêts associés à l'exercice d'un pouvoir temporel dans l'ordre culturel, est ainsi homologue de celle qui s'établit au sein du champ universitaire dans son ensemble entre les facultés dominantes dans l'ordre culturel et les facultés dominantes dans l'ordre proprement temporel »¹.

En outre, au recrutement social étudiant particulier des facultés de lettres, plus populaire que les autres (voir *supra*), correspond un recrutement social enseignant intermédiaire par rapport à l'ensemble des facultés. En effet, « les professeurs des différentes facultés se distribuent, entre le pôle du pouvoir économique et politique et le pôle du prestige culturel, selon les mêmes principes que les différentes fractions de la classe dominante : on voit en effet croître la fréquence des propriétés les plus caractéristiques des fractions dominantes de la classe dominante à mesure que l'on va des facultés des sciences aux facultés des lettres, de celles-ci aux facultés de droit et de médecine (tandis que la possession des marques distinctives de l'excellence scolaire, comme les nominations au concours général, tend à varier en raison inverse de la hiérarchie sociale de facultés) »². La distance sociale mais aussi scolaire¹ entre

¹ Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, *op. cit.*, pp. 99-100.

² *Ibid.*, p. 57.

enseignants et enseignés est ainsi, en moyenne, plus importante dans les facultés de lettres que dans les autres, et elle s'y creuse à mesure de l'arrivée des « étudiants de première génération », ce qui n'est pas sans conséquence sur la relation pédagogique et son « rendement ». Or, si d'aucuns ont pu penser qu'au relatif « abaissement du niveau de réception » a correspondu un « abaissement du niveau d'émission », il semble qu'en fait « les enseignants nouvellement recrutés, soucieux et anxieux de se montrer dignes d'une « promotion accélérée », se trouvaient sans doute plus enclins à adopter les signes extérieurs de la maîtrise traditionnelle qu'à consentir l'effort nécessaire pour régler leur enseignement sur les compétences réelles de leur public »².

En ce qui concerne les seuls enseignants, l'évolution de leur carrière et leur sort économique, qui va de pair, est plus difficile en lettres que dans les autres facultés. En effet, « du point de vue des seuls traitements, on observe sans doute de forts écarts entre les facultés du fait que les différences dans le déroulement des carrières entraînent des différences importantes dans la somme des traitements acquis au long de la vie active : sous ce rapport, les facultés des lettres semblent les plus défavorisées, du fait que l'accès aux postes d'assistant et de maître-assistant y est particulièrement tardif (31 et 37 ans en moyenne, contre 25 et 32 en sciences, 28 et 34 en droit en 1978) ainsi que l'accès aux titres de maître de conférences et de professeur (43 et 50 ans, contre 34 et 43 en droit, 35 et 44 en sciences) »³. L'observation statistique des âges des enseignants de différents grades donnent effectivement une bonne idée non seulement du déroulement des carrières mais aussi des clivages à la fois statutaires et générationnels entre enseignants. Ainsi en lettres, au 31 décembre 1967, « les âges moyens sont de 53,2 ans pour les professeurs et maîtres de conférences et de 42,8 ans pour les maîtres-assistants [...] Ce corps alimente normalement celui des professeurs, encore que la présence d'éléments dans les classes d'âges élevées (au-dessus de 60 ans), pour lesquels une promotion paraît bien improbable, nous assure que, pour certains maîtres-assistants, il s'agit d'une situation terminale ; c'est aussi ce qu'impliquerait la poursuite de

¹ On entend ici « distance scolaire » comme la différence entre le capital scolaire détenu par les deux termes de la relation pédagogique.

² Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, op. cit., p. 123.

³ Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, op. cit., pp. 69-70.

l'expansion rapide du corps, sans une expansion parallèle suffisante de la « population » des professeurs »¹.

Si globalement les facultés de lettres sont dans une situation plus critique que les autres, le sort de chaque discipline y est particulier, concernant à la fois le droit d'entrée et le déroulement des carrières enseignantes, ainsi que la distance sociale et scolaire qui sépare les deux termes de la relation pédagogique. D'abord, « les différentes disciplines se distinguent sous trois rapports fondamentaux : l'importance de leur besoin d'encadrement, lié à l'importance de l'afflux d'étudiants, le volume de la réserve d'agrégés dont elles disposent et enfin la propension des professeurs titulaires à puiser exclusivement dans cette réserve, propension qui est principalement fonction de leurs titres scolaires [...]. On aperçoit ainsi d'emblée que la part des agrégés parmi les membres du collège A (donc la propension à maintenir l'agrégation comme critère implicite du recrutement des nouveaux entrants) est nettement plus forte dans les disciplines canoniques (97 % en langues anciennes, 96 % en littérature, 87 % en histoire) que dans les disciplines nouvelles (53 % en sociologie, 50 % en psychologie) qui, n'ayant acquis une existence autonome qu'en se détachant des disciplines anciennes, comme la philosophie, et n'étant pas enseignées dans le secondaire, ont en commun d'être dépourvues de concours de recrutement et, du même coup, de réserves de main-d'œuvre propres. Si l'on ajoute que ces disciplines nouvelles ont connu un taux d'accroissement nettement plus fort que les disciplines anciennes, on comprend que s'y soit institué un mode de recrutement des nouveaux enseignants tout à fait différent de celui des disciplines classiques »². Or ce type de recrutement, caractéristique des nouvelles disciplines³, fait jouer plus que les autres le capital social des candidats puisque l'absence de concours d'agrégation implique un certain arbitraire dans les recrutements : « en conséquence les chances d'accéder à la recherche et, de plus en plus, à l'enseignement supérieur tendent à dépendre au moins autant de l'étendue, de la

¹ Roland Pressat, « Professeurs et maîtres-assistants de l'enseignement supérieur (lettres) », *Population et l'enseignement*, INED, PUF, 1970, pp. 568 et 569.

² Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, *op. cit.*, pp. 179-180.

³ La création de « licences spéciales », ne débouchant pas sur l'enseignement, date de 1947 pour la psychologie et de 1958 pour la sociologie ainsi que pour l'histoire de l'art et archéologie. Les facultés de lettres seront rebaptisées « facultés de lettres et sciences humaines » cette même année, cf. Jean-Philippe Legois, *La Sorbonne avant Mai 68. Chronique de la crise universitaire des années 60 à la Faculté des Lettres et Science Humaines de Paris*, *doc. cit.*, p. 40.

diversité et de la qualité des relations sociales universitairement rentables (et par là de la résidence et de l'origine sociale) que du capital scolaire) »¹. Les nouvelles disciplines ont donc plus de chances encore que les autres de recruter leurs enseignants parmi les plus hautes sphères de la stratification sociale ; elles constituent ainsi des « disciplines-refuge », pour des étudiants et des enseignants d'origine sociale relativement élevée mais relativement peu dotés en capital scolaire². Dans ces éléments sociologiques structurels résident sans doute une partie de l'explication de la place particulière occupée par des disciplines telles que la sociologie dans les mobilisations « des années 68 » (nous y reviendrons dans le chapitre IV).

Outre par leur droit d'entrée dans la profession enseignante et par leur recrutement social, les disciplines diffèrent par la structure hiérarchique de leurs enseignants (cf. tableau n° 28) et donc par les perspectives et rythmes de carrière qu'elles leur offrent.

¹ Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, *op. cit.*, p. 188.

² Cf. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

Tableau n° 28 : Structure par grades enseignants des disciplines des facultés de lettres en 1967¹

	Professeurs	Maîtres de Conférences	Chargés d'Enseignement	ens. rangs A	Maîtres Assistants	Assistants	ens. Rangs B	Total
Histoire	132	18	55	205	145	199	344	549
Français	110	16	69	195	156	340	496	691
Langues anciennes	70	14	34	118	70	122	192	310
Géographie	64	24	20	108	97	142	239	347
Philosophie	54	14	17	85	68	71	139	224
Langues anglo-saxonnes	44	8	49	101	118	304	422	523
Langues germaniques	30	4	24	58	52	71	123	181
Langues romanes	23	7	46	76	74	148	222	298
Sciences de l'éducation et psychologie	20	8	22	50	60	111	171	221
Langues diverses	19	5	8	32	9	12	21	53
Linguistique et phonétique	11	1	7	19	5	20	25	44
Langues slaves	10	2	9	21	9	33	42	63
Sociologie	8	6	15	29	23	39	62	91
Divers			1	1	1	11	12	13
TOTAL	595	127	376	1098	887	1623	2510	3608
Dont Paris	181	23	6	210	237	394	631	845

¹ Source : Syndicat National Autonome Des Lettres Et Sciences Humaines De L'enseignement Supérieur, *Annuaire des enseignants de lettres et sciences humaines*, (au 31 décembre 1973), Paris : Fédération nationale autonome de l'enseignement supérieur, 1974, p. 252.

Les disciplines diffèrent non seulement par le poids numérique de l'ensemble de leurs enseignants (français, histoire, anglais sont en tête selon ce critère) mais plus particulièrement par celui de leurs « rangs A » (ce sont alors l'histoire et le français), qui donne à chacune une audience spécifique au sein des conseils de faculté, réservés à ces enseignants de rang magistral. Au-delà de ces questions de volume qui ont des incidences concrètes sur l'autorité administrative des différentes disciplines, la structure enseignante propre à chacune est le signe d'un prestige particulier. Ainsi, alors que la moyenne est de 16,5 % de professeurs, 3,5 % de maîtres de conférences, 10,4 % de chargés d'enseignement, 24,6 % de maîtres assistants et 45 % d'assistants parmi l'ensemble des enseignants universitaires des facultés de lettres (hors chargés de cours), en 1967, les différentes disciplines de lettres et sciences humaines sont très inégales quant à leur encadrement magistral. Les mieux dotées en professeurs, proportionnellement, sont respectivement les langues rares (35,8 %), la linguistique (25 %), la philosophie (24,1 %), l'histoire (24 %) et les langues anciennes (22,6 %). A l'inverse, les langues romanes (7,7 %), l'anglais (8,4 %), la sociologie (8,8 %) et les sciences de l'éducation (9 %) sont relativement sous-dotées en professeurs et les perspectives de carrière y sont donc plus problématiques qu'ailleurs, créant les conditions d'une « crise des successions »¹ paroxysmique.

Les différentes disciplines se distinguent encore par le degré de concentration d'enseignants aux titres rares, considérés comme incarnant l'« excellence scolaire ». « Ainsi, par exemple, si l'on prend pour mesure de la valeur accordée aux différentes disciplines le taux de normaliens dans l'ensemble des enseignants de rang A en 1967, on obtient la hiérarchie suivante : philosophie et langues anciennes, 40 % ; français, 39 % ; psychologie 27 % ; sociologie, 25 % ; histoire, 24 % ; linguistique, 19 % ; géographie, 4 %. Dans la population plus sélectionnée des professeurs et maîtres de conférences de la Sorbonne et de Nanterre en 1967, on obtient, allemand, grec, 75 % ; latin, 66 % ; philosophie, 60 % ; langues étrangères rares – scandinave, russe, etc. – 53 % ; français, 50 % ; histoire, 48 % ; psychologie, 35 % ; sociologie 30 % ; anglais, 22 % ; espagnol et géographie, 10 % ; italien et ethnologie, 0 % - et la hiérarchie est à peu près la même, mais les taux sont beaucoup plus bas, chez les assistants et maîtres-

¹ Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, *op. cit.*, p. 188.

assistants »¹, ce qui est déjà le signe d'un abaissement dans le temps de la sélectivité scolaire du droit d'entrée dans la profession universitaire.

L'ouverture relative de la profession enseignante supérieure se lit aussi dans sa féminisation progressive : 6,5 % de femmes universitaires en 1946, 18,7 % en 1954 et 29,3 % en 1968². Cependant, « les clivages hiérarchiques et entre facultés restent présents [...]. Le droit et la médecine restent misogynes pour les grades supérieurs, alors que la parité est presque atteinte pour le rang B en lettres et en médecine. En revanche, les sciences qui avaient mené la course en tête au début de la période tendent à se fermer aux femmes non seulement en haut de la pyramide mais même pour le rang B »³. L'EPHE (IVe section) constituerait quant à elle, à cette époque, un « milieu particulièrement rebelle à la féminisation »⁴. La place faite aux femmes parmi les enseignants est souvent, compte tenu de la hiérarchie symbolique des genres, plus grande dans les disciplines les moins prestigieuses, moins disputées par les hommes. L'histoire apparaît ainsi comme la discipline de lettres et sciences humaines la plus sélective du point de vue du genre avec, en 1963, seulement 6,9 % de taux de féminisation de son corps enseignant ; suivent la philosophie avec 11,6 %, puis la géographie avec 12,4 %. A l'inverse, les lettres avec 14,1 % de femmes et les sciences humaines avec 15,4 % apparaissent un peu moins « sexistes » que la moyenne des facultés de lettres et sciences humaines, *a fortiori* les langues, les plus « féminisées » avec 19,3 % d'enseignantes⁵. Ces moyennes cachent toutefois une féminisation très inégale des différents grades universitaires, voire un cantonnement des femmes dans les échelons inférieurs de la hiérarchie des postes⁶. Ainsi, durant l'année universitaire 1967-1968, les taux de féminisation en lettres et sciences humaines de l'ensemble des

¹ *Ibid.*, p. 159.

² Christophe Charle, « Les femmes dans l'enseignement supérieur », dans Vincent Duclert, Patrick Fridenson, *Avenirs et avant-gardes en France Mélanges Madeleine Rébérioux*, Paris, La Découverte, 1999, p. 92.

³ *Ibid.*, p. 91.

⁴ *Ibid.*, p. 101.

⁵ Source : Documentation du Centre de sociologie européenne (1963), cité dans Gérard Antoine, Jean-Claude Passeron, *La réforme de l'Université*, Paris, Calmann-Levy, 1966, p. 289.

⁶ « On relèverait d'ailleurs, quittant l'enseignement supérieur, une féminisation croissante, en s'acheminant progressivement vers les niveaux d'enseignement décroissants, l'enseignement de premier degré étant assuré en majorité par des femmes », Roland Pressat, « Professeurs et maîtres-assistants de l'enseignement supérieur (lettres) », *art. cit.*, p. 570.

professeurs et maîtres de conférences sont les suivants à 30-39 ans : 8 %, à 40-49 ans : 9 %, à 50-59 ans : 7 %, à 60-69 ans : 7 %. Concernant l'ensemble des maîtres-assistants, ils sont à 30-39 ans : 26 %, à 40-49 ans : 17 %, à 50-59 ans : 23 %, à 60-69 ans : 23 %¹. A noter que l'intégration de ce milieu particulièrement masculin se fait au prix d'un certain renoncement familial puisque environ 50 % des enseignantes du supérieur sont célibataires contre seulement 10 % de l'ensemble des femmes. Un important capital social est, en outre, souvent aussi la condition du dépassement des obstacles mis en œuvre par les hommes pour défendre leur pré carré².

Outre les différences précédemment observées de composition des personnels enseignants selon les ordres facultaires et les disciplines, il existe aussi des différences géographiques. « La structure du corps enseignant à Paris et en province illustre le rôle de la Sorbonne comme aboutissement de carrière : les grades intermédiaires n'y sont pratiquement pas représentés et les professeurs s'y trouvent en tête à tête avec leurs assistants »³. En effet, « en 1963 à Paris, 40,8 % des personnels universitaires sont des professeurs, 23,2 % sont des maîtres-assistants et 32,4 % sont assistants. Les maîtres de conférences et chargés d'enseignement ne représentent que 3,6 %. En province, cette répartition est différente : 31,4 % sont professeurs, 22,3 % maîtres de conférences et chargés d'enseignement, 13,3 % maîtres-assistants et 33 % assistants. La Sorbonne reste l'aboutissement de la carrière et les Facultés de Paris ne cherchent guère à recruter des maîtres de conférences qui doivent rester en province »⁴. Ces différences de structure hiérarchique se répercutent sur les moyennes d'âges observées dans les différentes facultés du territoire (cf. tableau n° 29), qui conditionnent autant de rapports statutaires et générationnels particuliers.

¹ Cf. *Ibid.*

² *Ibid.*, voir aussi Christophe Charle, « Les femmes dans l'enseignement supérieur », *art. cit.*, pp. 100-101.

³ Gérald Antoine, Jean-Claude Passeron, *La réforme de l'Université*, *op. cit.*, p. 288.

⁴ Jean-Yves Merindol, « Les universitaires et leurs statuts depuis 1968 », *art. cit.*, pp. 70-71.

**Tableau n° 29 : La répartition des enseignants selon l'âge dans les diverses facultés
(en pourcentages) en 1963¹**

Age facultés	Moins de 35 ans	35-40 ans	41-45 ans	46-50 ans	51-55 ans	56-60 ans	Plus de 60 ans	total
Aix	23,2	19,7	12,1	15	15	5,6	9,4	100
Besançon	37,5	22,5	12,5	5	10	7,5	5	100
Bordeaux	14,6	24,7	20,2	11,25	11,25	7,9	10,1	100
Caen	23,7	23,7	18,6	10,2	10,2	10,2	3,4	100
Clermont	25,6	29,4	19,6	5,9	9,8	1,9	7,8	100
Dijon	24,4	17,8	15,6	22,2	8,9	4,4	6,7	100
Grenoble	29,6	13,1	19,7	18	4,9	4,9	9,8	100
Lille	24,7	20,5	17,8	16,5	12,3	4,1	4,1	100
Lyon	24,7	21,2	21,2	11,8	4,7	9,4	7	100
Montpellier	22	16,3	14,7	16,2	16,2	7,3	7,3	100
Nancy	23,2	25	19,6	17,9	7,1	5,4	1,8	100
Paris	24,8	15	9,2	9,5	10,1	13,1	18,3	100
Poitiers	19,7	14,7	13,1	9,8	23	8,2	11,5	100
Rennes	19,4	16,1	22,6	16,1	6,4	8,1	11,3	100
Strasbourg	24,7	17,3	9,9	21	9,9	4,9	12,3	100
Toulouse	28,8	16,2	20	15	6,2	10	3,8	100
totaux	24,1	18,7	15,3	13,2	10,4	8,2	10,1	100

Source : Documentation du Centre de sociologie européenne (1963)

« On voit que Paris a l'âge d'une faculté de fin de carrière (31,4 % des enseignants y ont plus de 55 ans contre 12 % pour l'ensemble des facultés de province) et, d'autre part, que les facultés-antichambres se signalent par la déperdition de leurs enseignants les plus âgés »².

Les différentes facultés du territoire français se distinguent encore par la part des anciens élèves de l'Ecole normale supérieure parmi leur personnel enseignant. Si la moyenne nationale est de 22,4 %, le taux de normaliens parmi les universitaires est de 33 % à Paris contre presque moitié moins en province (18,4 %)³, avec des variations importantes d'une académie à l'autre. Bordeaux, Lyon, Clermont et Nancy suivent d'assez près la sélectivité scolaire de l'encadrement universitaire parisien avec respectivement 28,7 %, 27 %, 26,9 % et 25 % de normaliens, alors que des facultés

¹ Gérald Antoine, Jean-Claude Passeron, *La réforme de l'Université*, op. cit., p. 287.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p. 289.

comme Poitiers et Rennes n'ont qu'un peu plus de 11 % de normaliens, voire moins de 5 % pour Grenoble.

Les différences régionales en termes de recrutement des personnels enseignants universitaires portent aussi sur sa féminisation qui est très inégale de part et d'autre du territoire français. Ainsi en 1963, la part de femmes parmi les universitaires est de 13,4 % à Paris, ce qui correspond à la moyenne nationale (13,2 %), mais elle est seulement de 6,7 % à Bordeaux et 7,1 % à Nancy et va jusqu'à 16,2 % à Montpellier, 16,9 % à Strasbourg et même 20 % à Besançon¹. On peut y voir le signe d'un conservatisme de l'ordre genré traditionnel plus ou moins fort, mais pas seulement. « Globalement, si les établissements parisiens présentent un taux de féminisation supérieur aux établissements provinciaux, c'est parce que la chaîne hiérarchique y est plus longue. L'importance des effectifs et la rareté des spécialités obligent à recourir aux femmes pour certaines tâches peu valorisées dans la hiérarchie des activités intellectuelles (aide à l'enseignement, travaux préparatoires à la recherche, encadrement des débutants) ou offrant des espaces de moindre concurrence avec les hommes. [...] Les facultés de province reproduisent ces oppositions, quoique leur élitisme moindre permette l'arrivée de femmes en début de carrière à des positions professorales alors qu'à Paris elles sont exclues en fonction d'une action concertée des titulaires ou ne disposent pas encore de l'ancienneté requise pour présenter leur candidature à des fonctions considérées comme de fin de carrière. [...] En province, le poids du conformisme et du qu'en-dira-t-on est un frein puissant aux innovations de ce type, mieux admises dans une ville plus grande et anonyme comme Paris, lieu de toutes les avant-gardes »².

La prise en compte simultanée de la structure des grades, des âges moyens pour chacun, du taux de normaliens et d'agrégés ainsi que du sexe ratio parmi les universitaires permet d'objectiver ce qui apparaît comme une ouverture, à la fois générationnelle, scolaire et genrée de leur recrutement. Cette relative baisse du droit d'entrée dans la profession enseignante supérieure - selon les critères académiques traditionnels et en dehors de nos considérations personnelles - a donc consisté en un élargissement de l'accès au professorat universitaire, ayant profité à une part beaucoup plus importante qu'auparavant de non-agrégés, de non-normaliens, de femmes et de

¹ *Ibid.*, p. 288.

² Christophe Charle, « Les femmes dans l'enseignement supérieur », *art. cit.*, pp. 89, 90 et 91.

jeunes. En effet, « cette introduction massive de nouveaux enseignants n'a pas été sans conséquence sur les modalités de recrutement. Pour faire face à la nécessité, les élèves traditionnellement « élus » pour entrer dans la carrière n'étaient plus assez nombreux, et il devint nécessaire d'élargir les bases de la population d'origine. Les nouveaux entrants sont, en majorité, moins dotés en titre scolaire que leurs prédécesseurs traditionnels, même dans les disciplines les plus haut placées dans la hiérarchie universitaire : par exemple en lettres, on voit apparaître en nombre les normaliens de Saint-Cloud ainsi que des agrégés non normaliens, mais aussi des recrues plus âgées qui se trouvaient alors dans l'enseignement secondaire. La baisse des titres scolaires s'accompagne aussi pour des disciplines moins cotées d'une augmentation du recrutement féminin et d'une baisse de la moyenne de l'âge d'entrée dans l'enseignement supérieur »¹.

Cette plus grande « mixité » sociale, statutaire, scolaire, générationnelle et genrée du corps universitaire² est toutefois très variable et augmente en fonction inverse du degré de prestige du grade, de la discipline et de l'établissement. L'Université de Paris, bien que touchée par ces modifications dans son recrutement enseignant, reste la plus sélective en termes de recrutement scolaire de ses équipes pédagogiques. Le profil typique de l'*homo academicus*³ s'y retrouve ainsi surreprésenté et, par là même, potentiellement défendu par un nombre plus important d'individus. A l'antipode, les nouveaux entrants, relativement sous-sélectionnés, qui alimentent largement, particulièrement en province et dans les disciplines nouvelles, les rangs des assistants et, dans une moindre mesure, des maîtres-assistants, bénéficient d'une « fausse promotion, du fait que le poste n'était plus ce qu'il était du moment que des gens comme eux y accédaient et qu'il n'enfermait plus la certitude de la carrière autrefois tacitement assurée aux bénéficiaires de ce mode de recrutement (comme le rappelle le fait que le nombre des assistants excède si largement celui des professeurs qu'une part sans cesse

¹ Emmanuelle Picard, « Les universitaires de Mai 68 : tensions structurelles et radicalisation syndicale autour de la réforme du Comité consultatif des universités », *art. cit.*, p. 272.

² J.-C. Passeron explique que « pour les générations qui entrent à l'université après 1960 [...] L'institution a changé de *tempo* : aucune carrière étudiante n'a pu désormais se dérouler de bout en bout dans le même système d'études. Les carrières d'enseignants non plus : d'où une hétérogénéité sans précédent dans la composition du corps enseignant selon les vagues de son recrutement », cf. « 1950-1980, l'université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ? », *art. cit.*, p. 369.

³ « Si l'*homo academicus* par excellence est le normalien-agrégé-docteur, c'est-à-dire le professeur de la Sorbonne actuel ou potentiel, c'est qu'il cumule tous les titres définissant la rareté que l'Université produit, promeut et protège. », Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, *op. cit.*, p. 183.

plus grande des nouveaux promus semble objectivement destinée à demeurer dans les grades inférieurs de la hiérarchie) »¹.

Les transformations morphologiques et symboliques de l'enseignement supérieur sonnent donc le glas du « mode de recrutement ancien [qui] était une forme de cooptation anticipée par laquelle les anciens choisissaient non des subordonnés voués à une carrière subalterne (institutionnalisée depuis sous la forme de la position de maître-assistant) mais des pairs potentiels, susceptibles d'être appelés un jour à leur succéder. C'est pourquoi il reposait sur l'acceptation tacite d'une définition du poste et des conditions d'accès au poste, donc de critères de sélection d'autant plus impératifs qu'ils ne pouvaient fonctionner que sur le mode implicite [...]. C'est ainsi que l'homogénéité synchronique et diachronique du corps reposait sur l'accord des habitus qui, produits de conditions de sélection et de formation identiques, engendrent des pratiques et notamment des opérations de sélection objectivement accordées »².

L'on comprend ainsi que les critères de recrutement et la définition des statuts enseignants aient cristallisé les enjeux de concurrence entre prétendants aux carrières universitaires et entre leurs éventuels soutiens parmi les enseignants aux positions plus assises. Il en va de même de la distribution du pouvoir académique³ et du travail pédagogique puisque la première est déterminante des critères de recrutement et que la seconde pose de plus en plus problème pour les enseignants subalternes dont la situation professionnelle a de fortes chances de perdurer. Ainsi « cette transformation morphologique se traduit finalement dans des oppositions politiques qui se radicalisent au sein de la communauté enseignante. Les positions syndicales s'organisent autour du thème des pouvoirs respectifs des différentes catégories : le syndicat autonome, recrutant essentiellement au sein des rangs A en médecine, droit et lettres s'organise

¹ *Ibid.*, p. 190.

² *Ibid.*, pp. 198-199. Sur les pratiques en usage dans l'enseignement supérieur pour l'élection aux postes les plus en vue, cf. Terry N., Clark, Priscilla P. Clark, « Le patron et son cercle : clef de l'Université française », *Revue française de sociologie*, vol. 12, n°1, 1971, pp. 19-39, ainsi que le témoignage romancé de Robert Merle dans *Derrière la vitre*, Paris, Gallimard, 1991 (1970).

³ Il est à noter que « les professeurs sans chaire ne peuvent devenir doyen et leur représentation dans le Conseil de l'Université est très réduite » et que les maîtres de conférences « ne font pas partie du Conseil de la Faculté. », cf. Jean-Yves Merindol, « Les universitaires et leurs statuts depuis 1968 », *art. cit.*, pp. 70 et 71. Il faut, en outre, attendre 1963 pour que « des représentants élus des maîtres assistants participent aux assemblées des facultés, avec voix consultatives », cf. Emmanuelle Picard, « Les universitaires français de l'Université impériale à la loi Savary », *doc. cit.*

pour s'opposer aux revendications du Snesup et du Sgen, syndicats regroupant des assistants et maîtres assistants, en sciences et en lettres¹. L'un des lieux du conflit sera le Comité consultatif des Universités, en pleine réforme, au sujet duquel se discute la proportion et les prérogatives des deux groupes. On retrouvera des thématiques équivalentes dans les discussions autour des statuts, le Snesup réclamant la mise en place d'un corps unique, quand l'autonome se bat pour conserver deux corps autonomes et subordonnés »². Les enjeux de carrière et de statut n'épuisent cependant pas tous les principes de divisions du corps universitaire puisque, entre autres, « des catégories d'enseignants qui ne diffèrent guère en ce qui concerne les conditions d'existence et la situation professionnelle peuvent être séparés, dans leurs attitudes professionnelles et extra-professionnelles, par des différences qui sont irréductibles à des oppositions d'intérêts catégoriels et qui renvoient, par-delà la classe d'appartenance, à la classe d'origine »³

¹ Il existe, en effet, un clivage à la fois politique, statutaire et facultaire - et donc social (cf. *supra*) - entre le Snesup et les syndicats autonomes (un par ordre de faculté). En 1966, les 4 800 adhérents du Snesup « sont répartis en 52 % d'assistants, 30 % de maîtres-assistants et seulement 18 % de professeurs », cf. Jean-Yves Merindol, « Les universitaires et leurs statuts depuis 1968 », *art. cit.*, p. 71. En outre, « l'analyse d'un échantillon aléatoire des membres du Syndicat national de l'enseignement supérieur en 1969 établit que, pour les professeurs de sciences, de lettres, de médecine et de droit respectivement, les taux d'inscription sont de 15, 30, 6 (presque tous recrutés parmi les fondamentalistes) et 1 %, les taux de participation au Syndicat autonome, plus à droite, variant sans doute en sens inverse », cf. Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, *op. cit.*, p. 95. Sans doute aussi la part de normaliens et(/ou) agrégés diffère-t-elle sensiblement d'un syndicat à l'autre mais aucune statistique, à notre connaissance, n'est disponible à ce propos.

² Emmanuelle Picard, « Les universitaires français de l'Université impériale à la loi Savary », *doc. cit.*

³ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, *op. cit.*, p. 239.

Conclusion chapitre I :

« Depuis 1948, l'enseignement préscolaire a été multiplié par 2,6, les formations professionnelles par 5, le second cycle des lycées par 4,8 et les universités par 5,7. C'est bien simple : il y a plus d'étudiants dans les universités en 1978 que d'élèves dans les lycées et collèges en 1948 ! »¹.

Bien que nous ne cherchions pas ici à faire l'étude des causes de ces transformations morphologiques du système scolaire depuis les lendemains de la seconde guerre mondiale, mais bien plutôt de leurs conséquences, quelques analyses menées par d'autres peuvent être rapidement rapportées et confrontées. Tout d'abord, la croissance économique incomparable des « Trente Glorieuses » réalise une des conditions de possibilité de l'extension de la scolarisation. Elle entraîne en effet « la croissance rapide contemporaine des budgets de l'Etat »², d'où une « conjoncture budgétaire qui autorise des investissements massifs dans les infrastructures scolaires »³ et offre de nouvelles marges de manœuvre à la politique scolaire. En permettant l'augmentation générale du niveau de vie⁴, elle autorise, en outre, les relatifs exclus du système scolaire à se « payer le luxe » d'études plus longues. Un second argument, fréquemment avancé, tend d'ailleurs à expliquer la multiplication des effectifs scolaires et la progression des taux de scolarisation par une volonté des familles, notamment moyennes et populaires, de scolariser leurs enfants plus souvent et plus longtemps qu'auparavant. Ces explications en termes de « demande sociale », elle-même attribuée à la foi des familles dans le rôle de promotion sociale de l'Ecole⁵, doivent être

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 20.

² *Ibid.*, p. 544.

³ *Ibid.*, p. 537.

⁴ « de 1949 à 1976, le salaire des ouvriers a augmenté en moyenne 3,2 fois plus vite que les prix », Antoine Prost, *L'école et la famille dans une société en mutation*, op. cit., p. 21.

⁵ « en développant à satiété le thème de la démocratisation de l'enseignement et de l'égalité des chances, les enseignants et les hommes politiques ont accrédité cette conviction. », *Ibid.*, p. 22.

relativisées. Selon la démonstration très convaincante de J.-M. Chapoulie dans sa synthèse portant sur deux siècles de politiques scolaires, l'« offre scolaire » semble en fait primordiale : « Comme les démographes Alfred Sauvy et Alain Girard dans leurs analyses du développement de la scolarisation, le personnel politique et les hauts administrateurs ont admis, sur le mode de l'évidence, que l'augmentation de la scolarisation était principalement imputable à la population elle-même, à l'amélioration de son niveau de vie et à ses visées de mobilité sociale. Ils oublièrent ainsi la contribution essentielle de l'action des administrateurs. L'élévation du niveau de vie est certainement un facteur favorable à la prolongation des études pour une partie des élèves d'origine populaire ou semi-populaire. Ses conséquences sont cependant indiscernables de l'augmentation substantielle du nombre de bourses et de la proportion de boursiers dans les enseignements secondaires et techniques (CEG inclus) à partir de la fin des années cinquante : aux 210 500 boursiers de 1955, puis aux 412 000 boursiers de 1958 (22,1 % des effectifs scolaires) ont succédé 1 489 000 boursiers en 1968 (38,3 % des effectifs). Deux autres éléments, rarement évoqués, sont sans doute aussi importants comme facteurs du développement de la scolarisation. Le recrutement de travailleurs de moins de 16 ans par les grandes entreprises devient de plus en plus rare. [...] Un second élément concerne les zones rurales où les entrées en activité précoces étaient antérieurement fréquentes aussi bien dans l'agriculture que dans l'artisanat. Ces deux types d'emplois déclinent et rendent plus difficiles, dès la fin des années cinquante, les entrées en activité à 14 ans », d'où une « disponibilité croissante des populations rurales pour l'école »¹. Ainsi, « les conditions nouvelles qui s'imposent à la fin des années cinquante, dont l'augmentation de l'offre scolaire est un élément important, semblent en conséquence un élément plus décisif pour expliquer l'augmentation observée du nombre de candidatures à des études post-primaires qu'un hypothétique « désir d'ascension sociale » qui n'a d'autre confirmation que la présence des enfants à école »². « Les réticences d'une partie de la population à l'égard de la prolongation de la scolarisation ne sont d'ailleurs pas toujours négligeables, notamment

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 431.

² *Ibid.*, pp. 431-432.

dans certaines zones rurales. Plusieurs années s'écoulèrent avant que la scolarisation à 15 ans devienne effective pour la quasi-totalité de la population concernée »¹.

Si les deux chapitres suivants auront pour objet l'étude de la politique scolaire et des acteurs qui l'infléchissent avec plus ou moins de succès, durant la IV^e République et les dix premières années de la Ve, il peut déjà être avancé que les transformations morphologiques du système scolaire interrogent les fonctions sociales, et leur importance respective, qu'il assume de fait et en principe, aux différentes étapes de son cursus. Le brouillage relatif des frontières sociales entre filières remet en cause, de façon pratique, la « conception du système scolaire » - héritée du début du XIX^e siècle et du début de la III^e République - « dont les principes sont à peu près indiscutés. Les filières scolaires doivent s'adresser spécifiquement à chaque classe sociale et à chaque sexe. A la scolarisation dans la filière destinée aux masses populaires sont associées des finalités essentiellement civiques et morales ; à la filière destinée aux élites est associée de plus une finalité culturelle et non professionnelle »². L'enseignement supérieur, en tant qu'ultime palier possible de la scolarisation, cristallise avec une acuité particulière ces questions, notamment celle des débouchés professionnels même si, de fait, « dans les années 1960, la fonction sociale principale des facultés de lettres est de former des enseignants »³.

Le changement d'échelle du système scolaire et la relative ouverture de son recrutement social qui l'accompagne ont des incidences pratiques sur la relation pédagogique dont le « rendement » semble, aux yeux de beaucoup d'universitaires, moins performant qu'auparavant. Ainsi, « c'est au moment où commence à se rompre l'accord parfait entre le système scolaire et son public d'élection que se dévoile [...] l'« harmonie pré-établie » qui soutenait si parfaitement ce système qu'elle excluait toute interrogation sur son fondement »⁴. Le « cela va de soi » de la pédagogie, généralement légion parmi les enseignants qui ont « naturellement » tendance à reproduire le mode de sélection dont ils sont eux-mêmes le produit, se trouve ainsi ébranlé par les

¹ *Ibid.*, p. 432.

² *Ibid.*, p. 538.

³ Charles Soulié, « La recomposition des facultés et disciplines dans l'université française des années soixante », *art. cit.*, p. 33.

⁴ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, *op. cit.*, p. 124-125.

transformations des publics scolaires, moins homogènes, socialement et scolairement, que dans l'état antérieur du système scolaire ; et ce d'autant plus que de nouvelles fonctions sociales lui sont de plus en plus assignées. En conséquence, « la « révolution des structures » s'est élargie partiellement aux modes de transmission et de contrôle des connaissances »¹. La « pédagogie », autrement dit les méthodes d'enseignement et d'évaluation, la relation maître-élève plus largement, et donc la formation des enseignants, va ainsi constituer un objet de réflexion et de propositions d' « innovations » de plus en plus prégnant parmi les responsables de la politique scolaire et autres réformistes qui cherchent à l'influencer, mais aussi donner lieu à des « subversions pratiques »² menées par certains enseignants dans leurs propres cours.

Le changement d'échelle du système scolaire entraîne, en outre, que les apprenants - notamment les lycéens et les étudiants - ainsi que les enseignants acquièrent un potentiel revendicatif proportionnel à leur poids numérique et à leur part croissante au sein de la société. Or, force est de constater que les « effets dispositionnels, psychologiques et idéologiques de la mutation du système universitaire sur les étudiants au moment où s'opère progressivement, au cours des années 1960, la politisation des enjeux »³, constituent des facteurs propices à leur mobilisation politique. Ce phénomène, à la fois socio-démographique et politique, est d'ailleurs commun à l'ensemble des pays les plus industrialisés qui connaissent tous une « élévation du taux de scolarisation entre 1960 et 1970. [...] En France, l'on s'élève de 7,44 à 12,23 %, en Allemagne de l'ouest de 5,77 à 14,05 %, en Autriche de 8,01 à 12,03 %, aux Etats-Unis de 32,23 à 49,23 % (pour les tranches d'âge de vingt à vingt-quatre ans) »⁴. Le tableau n° 30 précise les évolutions des effectifs universitaires et de la part de la population scolarisée - dans l'ensemble du système scolaire et dans le supérieur en particulier - de 1950 à 1967, dans différents pays.

¹ Paul Gerbod, « L'enseignement supérieur », dans Gaston Mialaret et Jean Vial (dir.), *Histoire mondiale de l'éducation*, Tome 4 de 1945 à nos jours, Paris, PUF, 1981, p. 449.

² Cf. Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry sur Seine, l'Atelier, 2008.

³ Bernard Pudal, « Ordre symbolique et système scolaire dans les années 1960 », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68*, *op. cit.*, p. 72.

⁴ Paul Gerbod, « L'enseignement supérieur », *art. cit.*, p. 444.

**Tableau n° 30 : Rapport entre les effectifs universitaires et la population totale
dans différents pays en 1950, 1960 et 1967¹**

pays	année	Effectifs universitaires	population totale	Part de la population scolarisée dans le sup. (en ‰)	Effectifs scolaires/population totale (en ‰)
Espagne	1950	55 272	27 868 000	2	11,6
	1960	87 388	30 303 000	2,9	14,9
	1967	157 853	32 140 000	4,9	17,6
France	1950	139 593	41 736 000	3,3	15,3
	1960	272 027	45 542 000	6	21,3
	1967	613 904	49 890 000	12,3	22,8
Royaume-Uni	1950	130 187	50 616 000	2,6	13,9
	1960	163 092	52 372 000	3,1	17,0
	1967	411 512	55 068 000	7,5	18,1
Italie	1950	145 170	46 603 000	3,1	14,7
	1960	191 790	49 417 000	3,9	16,3
	1967	374 486	52 334 000	7,2	18,5
RFA	1950	122 668	47 847 000	2,6	20,4
	1960	265 366	53 224 000	5	17,4
	1967	416 384	57 699 000	7,2	19,6
URSS	1950	1 247 382	181000000	6,9	20,4
	1960	2 395 545	214 400 000	11,2	19,1
	1967	4 310 900	235 543 000	18,3	25,5
USA	1950	2 296 592	152 271 000	15,1	21,0
	1960	3 582 726	180 684 000	19,8	25,0
	1967	6 911 748	199 118 000	34,7	29,9

Source : annuaire statistique UNESCO, 1969.

Dans l'ensemble de ces pays du « vieux » et du « nouveau » continent, la part de la population scolarisée s'est accrue entre 1950 et 1967 (sauf en URSS entre 1950 et 1960, et en RDA), de façon particulièrement importante pour les Etats-Unis (+ 8,8 points), déjà pourtant en tête de ce palmarès en 1950, mais aussi pour la France (+ 7,5 points). La progression de la part de la population scolarisée dans l'enseignement supérieur est, elle, continue dans chacun de ces pays, doublant au minimum entre 1950

¹ Ce tableau est extrait du tableau « Effectifs scolaires et universitaires, dans les pays suivants et rapport entre ces effectifs et la population active, 1950 à 1967, public-privé », dans *Tableau statistique* n° 3981, février 1971, p. 1, Paris, MEN, consultable en ligne sur le site Ac'Adoc, auquel nous avons ajouté le taux de scolarisation dans le supérieur.

et 1967. La France se distingue néanmoins par l'ampleur de l'évolution de sa scolarisation dans le supérieur qui quadruple quasiment sur la période.

La jeunesse de ces pays se trouve alors, en plus grande proportion et pour plus longtemps, exposée à la culture « légitime » qui, en donnant des clés de compréhension du monde social et politique, la rend donc plus susceptible d'être « politiquement active ». Or, « la division du travail politique varie en fonction du volume global du capital économique et culturel accumulé dans une formation sociale déterminée (son « niveau de développement ») et aussi de la structure, plus ou moins dissymétrique, de la distribution de ce capital, particulièrement culturel. C'est ainsi que la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire a été au principe d'un ensemble de transformations de la relation entre les partis et leurs militants ou leurs électeurs »¹. Ce potentiel militant, pour ce qui concerne les « apprenants », que contient en germe cette augmentation de la scolarisation, a pour corollaire celui des enseignants dont la « diversification catégorielle »², concomitante au changement d'échelle du système scolaire, crée des tensions professionnelles d'une ampleur inédite dans le milieu. La fréquence et l'ampleur des mouvements de contestation issus des universités, dans les pays industrialisés, durant les années soixante-soixante-dix, ne sont pas étrangères à ces phénomènes alors naissants, de l'Europe au Japon, en passant par les Etats-Unis.

¹ Pierre Bourdieu, « La représentation politique. Eléments pour une théorie du champ politique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°36-37, 1981, note 4 p. 4.

² « Le maintien des professeurs titulaires, en nombre toujours plus réduit (par rapport à l'ensemble des personnels) s'est accompagné de l'insertion toujours plus importante de catégories complémentaire : assistants et maîtres-assistants (en France), *assistant-professors*, *lecturers* (dans les universités anglo-saxonnes), professeurs associés, chercheurs, techniciens et ingénieurs, de statut incertain et variable », Paul Gerbod, « L'enseignement supérieur », *art. cit.*, pp. 448-449.

CHAPITRE II :

LA POLITIQUE SCOLAIRE DE LA RESISTANCE A LA IV^E REPUBLIQUE : DES PERSPECTIVES AUX DECISIONS (1944-1957)

La France n'est pas encore libérée de l'occupation allemande que des alternatives à la politique scolaire menée par le régime de Vichy sont déjà élaborées. Cette dernière, menée par Jérôme Carcopino puis Abel Bonnard (connu dès l'avant-guerre pour son « refus de l'accès aux études secondaires des élèves populaires » et son engagement politique d' « extrême droite »¹), œuvre à privilégier la section classique de l'enseignement secondaire par « un nouveau plan d'études renforçant [sa] prééminence », ainsi qu'à limiter au maximum la durée des études des enfants non bourgeois par « l'élaboration d'un nouveau type d'établissements techniques, les centres d'apprentissage », par l'abandon de la gratuité des études des lycées et collèges mais aussi par la suppression des écoles normales d'instituteurs². Les possibilités de mobilisation collective des enseignants sont, quant à elles, rendues à la clandestinité par l'interdiction des syndicats par le gouvernement du Maréchal Pétain.

Les mesures envisagées au sein de « la » Résistance et à la Libération prennent le contre-pied de cette politique scolaire menée par le gouvernement de Vichy et s'inscrivent dans le sillage des préconisations avancées par les réformateurs « progressistes » durant l'entre-deux guerres et notamment sous le Front populaire, visant à favoriser les études longues des élèves les plus « aptes »³ issus des milieux

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 319.

² *Ibid.*, pp. 311, 351 et 363.

³ Il est à noter que, depuis les années vingt, l'idée d'inégalité « naturelle » des aptitudes individuelles, introduite notamment par des réformateurs « progressistes » tels que Henri Laugier, médecin physiologiste, et Henri Piéron, psychologue, est prégnante dans les débats scolaires, cf. *Ibid.*, pp. 334-335.

populaires, par une modification des filières et/ou un changement de pédagogie¹. Leurs concepteurs ne forment pas une « génération spontanée » issue de la « drôle de guerre » mais sont au contraire porteurs d'un « capital militant »² en matière de réforme scolaire - mais pas seulement -, voire d'un capital proprement politique³, accumulés depuis les années trente, sinon les années vingt.

La « reconstruction » de l'Ecole française à la Libération va donc s'appuyer sur un ensemble d'acteurs cumulant les propriétés nécessitées par ce contexte particulier, notamment caractérisé par l'urgence de définir et de mettre en place une nouvelle politique : des dispositions réformatrices anciennes (en faveur de « l'école unique » et/ou de « l'éducation nouvelle »), des savoirs et savoir-faire militants, un « réseau » qui permet notamment l'interconnaissance, et une participation à « la » Résistance - celle-ci considérée dans sa dimension protéiforme -, excluant de fait l'engagement de « droite radicale ». Six personnalités cumulent ces caractéristiques - en plus d'une position institutionnelle relativement excentrée par rapport à l'Université de Paris, via par exemple l'EPHE ou le Collège de France - et vont particulièrement marquer les débats scolaires d'après guerre et établir, en dépit du décès de Jean Zay en 1944, une « continuité de la politique du ministère de 1936 à 1951 – toujours mise de côté la période de Vichy »⁴ : Paul Langevin, Henri Wallon, Henri Piéron, Henri Laugier, Gustave Monod et Georges Cogniot. La prise en compte de certains éléments de leur trajectoire biographique (voir les encadrés biographiques les concernant en annexe du chapitre II) permet de mieux comprendre leurs dispositions réformatrices ainsi que les relations tissées entre eux. Ces six personnalités vont contribuer à entretenir une certaine continuité dans les projets de réforme scolaire qui émergent à la fin des années vingt pour culminer sous le Front Populaire et le ministère de l'éducation de Jean Zay,

Elle est en outre associée au concept d' « orientation » scolaire, largement usité par ces deux psychologues qui sont à l'origine des premiers « tests d'orientation » et du premier institut national d'orientation professionnelle (INOP), chargé de former les conseillers d'orientation.

¹ A noter qu'après 1929, les contacts se font plus étroits « entre les partisans d'une réforme de l'organisation scolaire et ceux de « l'éducation nouvelle » », *Ibid.*, p. 341.

² Cf. Frédérique Matonti, Franck Poupeau, « Le capital militant. Essai de définition », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2004/5, n°155, pp. 4-11.

³ Cf. Pierre Bourdieu, « La représentation politique. Eléments pour une théorie du champ politique », *art. cit.*, pp. 3-24.

⁴ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, *op. cit.*, p. 352.

et qu'ils œuvreront à réactualiser à la Libération et durant les années 1950 voire 1960. Ils ont tous en commun de n'être pas issus - ou pas seulement - des humanités classiques (philosophie, lettres, histoire) et contribuent ainsi à la revalorisation des sciences et des techniques, ainsi que des nouvelles disciplines de sciences humaines (la psychologie notamment) dans la définition des programmes scolaires. Certains des plus en vue de ces réformateurs ayant connu une ascension sociale par l'Ecole, ils contribuent en outre à défendre vigoureusement une certaine idée de la méritocratie, fondée sur le souci du plein épanouissement des « aptitudes » des plus « doués » des enfants des milieux populaires. Enfin, « savants » entrés en politique à l'occasion de l'Affaire Dreyfus ou de la lutte contre le fascisme, pour la plupart « communisants » ou socialistes, ils participent à l'ancrage du réformisme pédagogique « à gauche ».

A/ Les partisans hétéroclites du développement de l'enseignement technique

Si les réformistes « progressistes » ultérieurs ne semblent avoir retenu de la période de l'après Seconde Guerre Mondiale que l'importance accordée à la « démocratisation » de l'enseignement, notamment portée par le « mouvement ouvrier », il apparaît à l'étude que ce qu'il est désormais convenu d'appeler le processus d'« économicisation de l'institution scolaire »¹ est amorcé dans le même temps. Nous verrons qu'il passe, dans une première phase, par un certain engouement à l'égard de l'enseignement technique, partagé au sein d'univers sociaux pourtant antagonistes, qui s'incarne par exemple dans le « décret de 1952 qui instaure une formation de 2 ans destinée à former des techniciens supérieurs et qui aboutit à l'obtention du brevet de technicien (BT) »².

¹ Philippe Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution », *art. cit.*, p. 38.

² Julie Gauthier, *L'université française et la fabrique de professionnels. Essai de typologie des formations universitaires*, Thèse pour l'obtention du grade de docteur en sociologie, Université d'Aix-Marseille, février 2012, p. 48.

1) « Initiation à la culture et préparation professionnelle »¹ : les deux priorités de la « Commission Langevin-Wallon »

Les aspirations réformatrices de « gauche » du système scolaire, stimulées par l'accession au pouvoir du Front populaire en 1936 mais mises à mal par la politique « réactionnaire » du gouvernement de Vichy, sont réactivées au sein même de « la » Résistance. « Pendant la guerre, à Londres d'abord, le projet de réorganisation d'ensemble de l'enseignement est de nouveau discuté. Une nouvelle commission, présidée par un jeune maître de conférences de latin à la Sorbonne, Marcel Durry [futur doyen de la Faculté des lettres de Paris de 1964 à mai 1968], et à laquelle participe Henri Laugier devenu recteur d'Alger, ainsi que Pierre-Félix Pécaut, futur ministre de l'Éducation nationale de 1961, est chargée de préparer une réforme et rédige un rapport pour le gouvernement provisoire d'Alger. De leur côté, un groupe de Résistants, dont Langevin et Monod, a discuté des réformes à réaliser après la fin de la guerre »². Le responsable communiste Georges Cogniot rédige, quant à lui, une *Esquisse d'une politique française de l'enseignement*, remise au CNR par le PCF en septembre 1943. Ce document prévoit « la possibilité effective, pour les enfants français, de bénéficier de l'instruction et d'accéder à la culture la plus développée, afin que les fonctions les plus hautes soient réellement accessibles à tous ceux qui auront les capacités requises pour les exercer et que soit ainsi promue une élite véritable, non de naissance, mais de mérite, et constamment renouvelée par les efforts populaires ». [...] Après la Libération, il sert largement de base au programme du CNR puis à la Commission Langevin-Wallon »³.

Après la Libération de Paris, le CNR choisit Henri Wallon pour occuper le poste de secrétaire général provisoire au ministère de l'Éducation nationale (19 août-9 septembre 1944). Il nomme Gustave Monod directeur de l'enseignement secondaire, qui sera confirmé dans sa promotion par René Capitant, successeur d'Henri Wallon dans le gouvernement de De Gaulle. Ainsi, « l'épisode de Vichy se clôt avec le retour dans des

¹ Cf. texte de Paul Langevin paru dans le BOEN du 15 mars 1945, cité dans Antoine Prost, « Langevin-Wallon, l'espoir tué dans l'œuf », *Le Monde de l'éducation*, février 2007.

² Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 364.

³ Jean Maitron, « COGNIOT Georges, Auguste, Alexandre. Pseudonyme : KAEMPFER », art. cit.

fonctions de direction au ministère de l'Éducation nationale de plusieurs membres de l'entourage de Zay dès la Libération de Paris, en août 1944. Ceux-ci reprennent la politique interrompue en 1939, dans une collaboration étroite avec une commission présidée par Paul Langevin¹. La « Commission ministérielle pour la réforme de l'enseignement » - dite « Commission Langevin » puis « Commission Langevin-Wallon » -, est nommée dès le 8 novembre 1944, par « le ministre de l'Éducation nationale du gouvernement provisoire, René Capitant, un professeur de droit conseiller de Léon Blum en 1936 [...] pour préparer un projet de réforme. La présidence est confiée à Paul Langevin, la vice-présidence au psychologue Henri Wallon, professeur au collège de France depuis 1937. Roger Gal², un professeur de lettres qui a participé à l'expérience des classes d'orientation et servi d'intermédiaire pendant la guerre entre Monod et Langevin, est nommé secrétaire-adjoint »³.

Composée de 20 membres titulaires nommés par arrêté ministériel, la commission est chapeautée par Paul Langevin (président), Henri Piéron et Henri Wallon (vice-présidents), tous trois co-fondateurs du GFEN, et présidents successifs de la Société française de pédagogie et de l'association des Compagnons de l'Université nouvelle⁴, scientifiques, professeurs au Collège de France et résistants. Parmi les autres

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., pp. 351-352.

² Roger Gal est alors directeur de la recherche pédagogique à l'Institut de pédagogie nationale (IPN) et membre du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) ; en 1937-1938, il avait coordonné l'expérience des classes d'observation.

³ Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 364.

⁴ parmi les caractéristiques de cette association active jusqu'en 1933, qui se revendique « apolitique », J.-M. Chapoulie souligne « l'appartenance à la franc-maçonnerie et l'orientation ou l'engagement « à gauche » des responsables les plus actifs des Compagnons après 1925 [...], leur connaissance de la filière primaire supérieure et leur expérience du syndicalisme. Celle-ci ne peut leur avoir laissé ignorer ni l'ampleur des antagonismes entre les catégories de personnels, ni le fonctionnement de l'administration scolaire et celui des milieux politiques dirigeants [...] [Ils] sont très soucieux de « la scolarité de la masse » [...] Syndicalistes et presque tous membres de la SFIO » et défendent une nouvelle organisation scolaire dont « les futures sections d'études prolongées classiques, modernes, et techniques, doivent être d'égale valeur culturelle, et plaide[nt] pour la définition « d'humanités techniques ». Cette position est entérinée par le congrès de la CGT de 1931 ». Ils « développe[nt] une critique de l'enseignement classique des lycées déjà formulée dans le rapport Langevin pour la Commission de l'école unique de 1924-1925. » Enfin, ils revendiquent que « la formation des producteurs ne doit pas être mise au service du Patronat, mais à celui de la Nation et de l'intérêt général » ce qui suppose le transfert de l'administration de cet enseignement du ministère du travail, dont il relève alors, à celui de l'Instruction publique. J.-M. Chapoulie souligne encore, à propos de nombre des fondateurs de cette association, que « l'expérience de boursier *pouvait* incliner certains à prendre parti en faveur d'un rapprochement de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire, de la gratuité des études secondaires, et en faveur d'une sélection sur critères scolaires.», cf. *ibid.*, pp. 336-339, 341 et 298. « Initialement, ils

membres, on compte deux autres professeurs au Collège de France, « les historiens Emile Coornaert et Lucien Febvre. A cette brochette s'ajoutent le doyen de la Sorbonne, Marcel Durry, et le généticien Georges Teissier, bientôt directeur du CNRS. A côté d'eux, une inspectrice des maternelles, la directrice du collège Sévigné, le directeur de l'Enset, deux instituteurs, deux professeurs de collège et deux agrégés, avec chaque fois un syndicaliste, respectivement Senèze pour le SNI, Lavergne pour la FEN et Janets pour le SNES, l'autre agrégé étant le géographe Pierre George [...], les directeurs du second degré, du technique et du premier degré, Monod, Le Rolland et Barrée, ainsi que le directeur général, Jean Bayet, font partie de la commission et participent aux débats avec un souci de cohérence entre leur action quotidienne et le projet à long terme. Dans le climat de la Libération, alors que les organes consultatifs statutaires ne sont pas encore reconstitués, c'est là que se discute la politique éducative. La moitié des membres de la commission, directeurs et secrétariat exclus, sont communistes [...], les partisans de la pédagogie nouvelle donnent le ton »¹.

La mission dévolue à cette commission consiste à « mener une large enquête sur les problèmes relatifs à la réforme de l'enseignement », « examiner les différents projets de réforme » préexistants, et « proposer »². Pour ce faire, elle « tiendra 68 séances, du 29 novembre 1944 au 12 juin 1947 »³ mais dès mars 1945 est affirmé, dans un texte de Paul Langevin publié dans le *Bulletin officiel* du ministère de l'Education nationale, l'essentiel de son esprit, et ce « avec beaucoup plus de force que dans le rapport final.

proposaient de prolonger de deux ans l'enseignement primaire, qu'ils voulaient rendre obligatoire jusqu'à 14 ans, en créant une sorte de cycle post-élémentaire dans des écoles de canton. Á la fin de ce cycle, les bons élèves, de quelque milieu qu'ils fussent, entreraient au lycée d'humanités, réduit à cinq années, les autres suivraient des enseignements professionnels diversifiés [...]. Á l'origine, l'école unique est la sélection par le mérite : on juge les élèves à leurs résultats scolaires et de façon ponctuelle. La Commission de 1924 et la fréquentation de Piéron fait comprendre aux Compagnons que les choses sont moins simples. La psychologie entre dans le champ de leur réflexion. Ils en viennent à la conception d'une orientation progressive, qui se préciserait au cours de plusieurs années successives [...]. L'idée d'une orientation progressive conduit à celle d'une école moyenne, qu'ils appellent collège, qui durerait quatre ans et comprendrait une première période de deux années de tronc commun sans latin. Au schéma initial, 7 ou 6 ans + 5, se substitue un schéma 5 ans + 4 + 3, qui permettrait en outre de fonder dans un établissement unique les écoles primaires supérieures et ces petits établissements secondaires qu'étaient à l'époque la plupart des collèges communaux », Antoine Prost, « GARNIER (Bruno), *Les Combattants de l'école unique. Introduction à l'édition critique de L'Université nouvelle par les Compagnons : des origines à la dispersion du groupe, 1917-1933* », *art. cit.*, p. 135.

¹ Antoine Prost, « Langevin-Wallon, l'espoir tué dans l'œuf », *art. cit.*

² Fernande Secler-Riou, « Les travaux de la commission Langevin-Wallon », *La Pensée*, n°144, avril 1969, p. 81.

³ Antoine Prost, « Langevin-Wallon, l'espoir tué dans l'œuf », *art. cit.*

Le principe étant fermement affirmé de l'égalité devant l'éducation et de la justice à l'école, le but de celle-ci est double : « *Initiation à la culture et préparation professionnelle*, pour permettre en chacun la formation de l'homme et du travailleur »¹. Paul Langevin propose une refonte de l'organisation scolaire, basée sur un système de « cycles d'études », correspondant à trois types d'établissements, s'adressant à des tranches d'âge : de 3 à 11 ans ; de 11 à 15 ans ; de 16 à 18 ans »². Elle apparaît comme plus propice à la « démocratisation de l'enseignement » que l'organisation en filières d'enseignement concurrentes pour la scolarisation d'une même classe d'âge, telles que le « primaire supérieur » et le « secondaire ».

Malgré une « convergence de vues sur l'essentiel : la nécessité d'aboutir à une réorganisation profondément démocratique de l'enseignement français » - ayant conduit les commissaires à adopter le principe de fonctionnement à l'unanimité, jugée nécessaire à l'établissement de la « justice à l'école » -, des divergences sont apparues au sein même de la Commission. Fernande Seclet-Riou, « membre assidu de la Commission, puis rédactrice du rapport final », ancienne inspectrice du primaire, professeur de collège moderne puis directrice générale des Maisons d'enfants de l'Entr'aide française et amie proche de Paul Langevin, juge les divisions entre commissaires comme opposant « partisans cachés de la culture bourgeoise et du maintien de la ségrégation traditionnelle et les démocrates conséquents »³. Les points d'accord, lisibles dans le rapport final, concernent en premier lieu l'idée que la France a intérêt à l'« élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la Nation »⁴. Ainsi, « une augmentation de la scolarisation est préconisée, avec une obligation scolaire de 6 à 18 ans (au lieu de 6 à 14 ans depuis 1936) »⁵ qui « suppose à la fois une augmentation très importante des capacités d'accueil de l'enseignement technique, mais que l'on ne peut estimer en 1947 avec précision, et une diversification des filières d'études

¹ Souligné par nous, cf. texte de Paul Langevin paru dans le BOEN du 15 mars 1945, cité dans *Ibid.*

² Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 365.

³ Fernande Seclet-Riou, « Les travaux de la commission Langevin-Wallon », art. cit., pp. 79 et 81.

⁴ Antoine Prost, *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, op. cit., p. 55.

⁵ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 365.

proposées par celui-ci »¹. Le souci du développement de la culture générale de tous les jeunes amène les commissaires à opter pour un système de tronc commun prolongé jusqu'à 15 ans, diversifié par un simple jeu d'options introduit à partir de 11 ans². Après cette phase prolongée d'« enseignement commun », les élèves doivent être « orientés » vers la section du troisième cycle correspondant le mieux à leurs « aptitudes » : « une filière « théorique » débouchant sur les études supérieures ; une filière « professionnelle » fournissant « les cadres moyens de la production » ; une filière « pratique (apprentissage) » débouchant notamment sur les métiers ouvriers. Les discussions montrent que les collèges techniques servent de référence pour la filière professionnelle, et les centres de formation professionnelle créés à partir de 1939 – les centres d'apprentissage, selon l'appellation officielle après 1949 – pour la filière pratique »³. Les changements portent donc essentiellement sur l'enseignement secondaire, puisqu'en-deçà et au-delà l'on retrouve une organisation sensiblement identique à celle existante. Il s'agit de fusionner les filières d'enseignement primaire-supérieur et secondaire, ainsi que les deux sections « moderne » et « classique » de cette dernière ; les spécificités pédagogiques de ces différents types d'enseignement étant réduites à un système d'options.

Il faut insister, comme le fait J.-M. Chapoulie en s'appuyant sur les archives des discussions de la Commission, sur le fait qu'elle « est convaincue, à la suite des psychologues qui y siègent, qu'il existe des « aptitudes » suffisamment stables pour être repérables chez les enfants et justifier l'orientation entre les différentes filières »⁴. Ces « aptitudes » sont considérées comme également distribuées dans tous les milieux sociaux mais leur part est difficile à définir. « L'incertitude de la Commission quant à la proportion d'élèves de chaque génération ayant acquis les compétences scolaires permettant d'accéder aux différentes filières d'études prolongées ne doit pas surprendre : il n'existe là encore aucune enquête statistique fournissant des données sur ce point, et aucune enquête ne fournissait les répartitions par niveau scolaire des âges

¹ *Ibid.*, p. 376.

² Le texte de Paul Langevin paru dans le BOEN du 15 mars 1945 évoque « des options en assez grand nombre, depuis les langues mortes jusqu'aux travaux manuels », cf. Antoine Prost, « Langevin-Wallon, l'espoir tué dans l'œuf », *art. cit.*

³ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, *op. cit.*, pp. 371-372.

⁴ *Ibid.*, p. 373.

des élèves. La Commission ne semble pas avoir évoqué la question de la relation entre origine sociale et réussite scolaire. On ne peut en être surpris que si, par un anachronisme, on impute au passé une connaissance acquise seulement au milieu des années soixante. Aucune enquête ne fournit en effet d'indications sur ce point en 1945 : l'inégalité de présence dans les classes de lycées des élèves des différentes classes sociales est, depuis 1900, généralement interprétée comme le résultat des décisions des familles, dont la dépendance à l'égard de l'appartenance de classe et de la situation économique est bien connue. Comme on l'a vu, les partisans de l'école unique (et bien d'autres) s'accordent en général pour considérer qu'il existe une proportion importante d'élèves d'origine populaire dont la réussite scolaire laisse présager une capacité à poursuivre des études longues - une proportion souvent jugée voisine de celle que l'on trouve dans les autres classes sociales. Tous les réformateurs cependant n'ignorent pas qu'il existe une corrélation forte entre origine sociale et réussite scolaire, mais il s'agit d'observations personnelles comme on en trouve depuis 1900 »¹. En effet, « avant les publications de l'INED, postérieures à 1950 [...] il n'existe aucune statistique par origine sociale donnant les variations des compétences scolaires des élèves d'un âge donné, ni celles de leur degré de réussite à telle ou telle étape des études »². L'idée que les inégalités économiques, seules, font entrave à la poursuite des études d'élèves de milieu populaire pourtant dotés d'« aptitudes » scolaires - considérées comme indifféremment distribuées socialement -, conduit la Commission à repenser le système de subvention des études : « la gratuité de l'enseignement ne peut être effective que si l'on instaure un régime nouveau et plus réaliste pour l'attribution des bourses, si l'on prévoit l'allocation d'un présalaire au troisième cycle du premier degré, si l'on considère enfin l'étudiant comme un travailleur, qu'il est en réalité, et qu'on lui alloue un salaire en rapport avec les services qu'il rend et qu'il est appelé à rendre à la collectivité »³.

¹ *Ibid.*, p. 374.

² Jean-Michel Chapoulie, « Sur le contexte des *Héritiers* et de la *Reproduction* », dans Jean-Michel Chapoulie, Olivier Kourchid, Jean-Louis Robert, Anne-Marie Sohn (dir.), *Sociologues et sociologies, La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 20.

³ Gaston Mialaret, « Le plan Langevin-Wallon », dans Gaston Mialaret, Jean Vial (dir.), *Histoire mondiale de l'éducation, Tome 4 de 1945 à nos jours, op. cit.*, p. 307.

La majorité de la Commission étant acquise à divers courants de l' « éducation nouvelle », outre la limitation des effectifs d'une classe à 25 maximum¹, « le recours aux méthodes actives est préconisé, et les examens bannis jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire »². Ce même souci de la « pédagogie » fait que la revendication récurrente du milieu enseignant de l'augmentation du nombre de postes est ici assortie d'un projet de formation, pour tous les degrés, assurée par l'enseignement supérieur et qui mettrait donc fin aux écoles normales d'instituteurs recrutant à la sortie de l'enseignement primaire-supérieur.

On a vu que l'absence d'études statistiques du rapport entre réussite scolaire et origines sociales prive les commissaires de la possibilité de réfléchir à des solutions visant à pallier les difficultés propres aux milieux populaires face à la culture scolaire. Le faible développement de la statistique étatique fait obstacle, en outre, à « la relation à établir entre les filières de scolarisation prévues et la structure des emplois à pourvoir [...]. Première difficulté rencontrée par la Commission Langevin lorsqu'elle examine l'organisation de ces filières et cherche à estimer les capacités d'accueil nécessaires : aucune statistique précise sur la structure professionnelle n'est disponible en 1945, faute d'enquête sur la population active s'appuyant sur un système de catégorisation approprié [...] Il faut attendre l'élaboration d'un code des catégories socio-professionnelles dans les années 1950, qui prend appui sur les classifications Parodi-Croizat de la main-d'œuvre ouvrière définies en 1945, pour disposer d'une ventilation relativement précise des emplois individuels »³.

Au-delà de ces relatifs manques, la Commission achoppe véritablement sur quelques points concernant, selon l'une de ses membres, « certains problèmes comme le recrutement des maîtres, la place et le rôle des grandes écoles, la formation des médecins et bien d'autres points où la réforme bousculait des préjugés et détruisait des privilèges »⁴. D'après A. Prost, « la commission bute sur trois problèmes difficiles, que soulèvent les mesures immédiates. D'abord celui du latin. Sera-t-il au programme des 6^e nouvelles que Monod veut lancer à la rentrée ? La discussion est vive, à l'intérieur

¹ *Ibid.*, p. 306.

² Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 365.

³ *Ibid.*, pp. 371-372.

⁴ Fernande Secler-Riou, « Les travaux de la commission Langevin-Wallon », *art. cit.*, pp. 95-96.

comme à l'extérieur de la commission. Des résistances apparaissent. La commission envoie en province certains de ses membres, en mai-juin 1945, pour informer les enseignants. Le ministre réunit une sous-commission des enseignements du second degré, où Maurice Lacroix [président de l'association des professeurs de français et de langues anciennes, dite « la Franco-ancienne »], professeur de khâgne à Henri IV, mène l'attaque : « *Corps professoral refusera son adhésion à tout projet retardant commencement des humanités classiques.* » Tout ce qu'accepte cette sous-commission est de retarder d'un trimestre le début du latin. La commission, quant à elle, adopte le 14 juin une position plus radicale, repoussant à la classe de 4^e le début de l'option latin. Elle n'est pas suivie. Le deuxième problème est celui des écoles normales. La commission prévoit qu'elles deviennent des instituts pédagogiques du cycle pré-universitaire et que tous les futurs enseignants y soient formés. Elle veut donc que les futurs instituteurs préparent le baccalauréat dans les lycées, quitte à ce qu'un concours de bourses à la fin de la 3^e préserve un recrutement démocratique. [...] Mais la commission, là non plus, n'a pas gain de cause. En troisième lieu, le ministère de l'agriculture veut prendre en main l'enseignement agricole. La commission affirme qu'il est du ressort de l'éducation nationale [...]. La commission ne trouvera qu'un compromis boiteux. L'année scolaire 1945-1946 donne le sentiment d'un enlisement. L'enseignement agricole occupe plusieurs séances. On revient sur le latin, les options, les langues vivantes, avec le souhait de commencer leur enseignement dans le primaire, l'organisation, très optionnelle, du second cycle, les grandes écoles, la formation des maîtres. La commission part en vacances sans avoir commencé à écrire son rapport. A la rentrée, Langevin, malade, ne la réunit pas. Il meurt le 19 décembre. Wallon lui succède, résolu à en finir : la Chambre et le ministre s'impatientent, les organes statutaires du ministère sont reconstitués, le climat a totalement changé et la commission n'a plus de prise sur les décisions. Le rapport qu'elle remet au ministre le 19 juin 1947 est un testament plus qu'un programme »¹. Néanmoins cette tentative d'élaboration d'un projet de réforme fera l'objet de mobilisations ultérieures qui reprendront, de façon sélective, certains des principes qui y étaient défendus.

¹ Antoine Prost, « Langevin-Wallon, l'espoir tué dans l'œuf », *art. cit.*

2) Une expertise naissante : l'INED, le Plan et la mise en (ad)équation des perspectives d'évolution de l'emploi et de la scolarisation

Les changements structurels, touchant à l'organisation scolaire, ou même pédagogiques se retrouvent, par ailleurs, subordonnés aux problèmes matériels d'accueil et d'encadrement de la population scolaire, qui se font de plus en plus pressants. Des données sur la scolarisation sont ainsi sollicitées par les responsables politiques et administratifs de la politique scolaire, ne serait-ce que pour déterminer le nombre et le type d'établissement (écoles primaires, collèges, lycées ...) à construire, ainsi que le nombre de postes à ouvrir aux concours d'enseignement et d'auxiliaires à recruter. Or, « il faut rappeler d'abord que l'étude de l'institution scolaire n'est pas un sujet de recherche universitaire avant les années cinquante, sauf dans quelques cas comme terrain pour psychologues »¹. En revanche, « la question de la formation de la main-d'œuvre ouvrière est une question d'actualité à la Libération : un déficit chronique de la main-d'œuvre ouvrière est considéré comme un problème qui exige des solutions rapides et l'intervention de l'Etat »². Se développe ainsi la préoccupation de la « planification » étatique de la formation professionnelle³, arrimée à des analyses statistiques prospectives – rappelons que « le concept de formation est né de la nécessité de faire parler l'Education nationale et le monde de l'économie »⁴.

Soucieux de « moderniser » le pays en développant la « productivité » et en faisant mieux correspondre l'offre de formation aux besoins en main d'œuvre, le pouvoir politique a créé des institutions *ad hoc*, pour lesquelles des budgets sont débloqués, chargées de fournir des données statistiques sur la « conjoncture » présente

¹ Jean-Michel Chapoulie, « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme « experts » de la politique scolaire en France 1945-1962, *Genèses* 64, septembre 2006, p. 135.

² Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire, op. cit.*, p. 375.

³ « A la Libération, syndicats ouvriers et partis de gauche partagent avec les keynésiens la conviction que l'Etat a un rôle majeur à jouer dans les relations sociales ; dans le contexte économique des Trente Glorieuses, l'impératif de promotion sociale associé à l'injonction productiviste, furent constamment à l'ordre du jour. La croyance dans les vertus de la formation pour atteindre ces objectifs constitue une des données majeures de la période. », cf. Guy Brucy, « 1968 et la formation : conquête d'un bien universel ou genèse d'un nouvel ordre politique et social ? », dans Michel Margairaz et Danielle Tartakowsky, *1968, entre libération et libéralisation : la grande bifurcation*, Rennes, PUR, 2010, p. 262.

⁴ Lucie Tanguy, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, Vol. 43, No. 4 (Oct. - Dec., 2002), pp. 686-687.

et à venir en matière notamment d'emploi, de formation et de scolarisation. La mobilisation politique de leur expertise œuvrera à diffuser une représentation de ces « variables » comme autant de « facteurs de productivité », interdépendants, et contribuera ainsi de façon durable à la mise « en continuité [des] carrières scolaires et [des] carrières socio-professionnelles », autrement dit à « l'économicisation de l'institution scolaire »¹. Cette représentation s'alimentera et trouvera des relais auprès de différents groupes d'acteurs (dirigeants politiques, hauts fonctionnaires, représentants du patronat et des salariés, universitaires) ayant intérêt, à différents titres, à cette mise en relation.

L'Institut national d'études démographiques (INED) est ainsi créé dès octobre 1945, dans le but de produire des études chiffrées de la population, à l'usage notamment du Ministère du Travail dont il dépend. L'ordonnance de création de l'INED stipule qu'il est « chargé d'étudier les problèmes démographiques sous tous leurs aspects. A cet effet, l'institut rassemble la documentation utile, ouvre des enquêtes, procède à des expériences et suit les expériences effectuées à l'étranger, étudie les moyens matériels et moraux susceptibles de contribuer à l'accroissement quantitatif et à l'amélioration qualitative de la population et il assure la diffusion des connaissances démographiques »². L'INED est l'héritier critique de la « Fondation Alexis Carrel », créée par le gouvernement de Vichy pour lutter contre la dénatalité française - première cause de la débâcle selon le Maréchal Pétain. Le Général de Gaulle, chef du gouvernement provisoire, opère cette transformation, suggérée par Robert Debré - « le puissant mandarin médical »³, futur président du comité technique du nouvel institut -, et ne garde à cette occasion que l'équipe travaillant sur la population. « Le natalisme du Général de Gaulle, le souci de bâtir une politique d'immigration, mais aussi d'assurer un rôle institutionnel à Sauvy, ont été déterminants dans ce choix »⁴. Alfred Sauvy, polytechnicien, d'abord « affecté à la Statistique générale de la France, expert économique auprès du ministre de l'économie du Front Populaire, Charles Spinasse,

¹ Philippe Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution », *art. cit.*, p. 38.

² http://www.ined.fr/fichier/t_telechargement/33674/telechargement_fichier_fr_histoire.institut1.pdf

³ Paul-André Rosental, « Jean Stoetzel, la démographie et l'opinion : autour des soixante ans de *Population* », *Population*, 2006/1 Vol. 61, p. 34.

⁴ http://www.ined.fr/fichier/t_telechargement/33674/telechargement_fichier_fr_histoire.institut1.pdf

puis de Paul Reynaud en 1938-1939, avant de fournir au gouvernement de Vichy des notes sur la conjoncture économique »¹, membre cofondateur du Haut comité de la population (fondé en 1939), est en effet nommé directeur de l'INED dès le 3 novembre 1945 et le restera jusqu'en 1962, parallèlement à son « enseignement à l'Institut d'études politiques (1945-1959), puis au Collège de France (1959-1969), [de sa participation] comme personnalité scientifique au Conseil économique et social (1947-1974) et [de son rôle de représentant] durant près de quarante ans [de] la France à l'ONU dans la Commission de la statistique, puis de la population (1945-1981) »².

L'équipe de l'INED est composée en outre notamment de démographes, de sociologues, d'anthropologues et d'historiens, mais aussi d'économistes, de statisticiens, d'ingénieurs et de médecins tels que « Jean Bourgeois-Pichat, Louis Chevalier, Pierre Depoid, Jean Daric, Jacques Doublet, Robert Gessain, Alain Girard, Louis Henry, Jean Stoetzel, Jean Sutter, Léon Tabah, Paul Vincent » - parmi lesquels une part non négligeable de polytechniciens. Elle est d'abord faiblement dotée en moyens financiers du fait de la rigueur budgétaire (1947-1948). « L'Institut doit probablement sa survie aux appuis politiques de son fondateur et, surtout, des membres de son « Comité technique », influents hauts fonctionnaires ou grands mandarins³ »⁴ qui permettent finalement à l'INED de voir ses locaux déménager dans le quartier des Champs Elysées, en 1949, et de se doter d'une revue, *Population*.

En matière de politique scolaire, l'INED va rapidement s'imposer comme expert autorisé, notamment par l'intermédiaire d'enquêtes « maison » offrant des gages, sinon des atours, de scientificité à ses analyses en partie prescriptives. Dès 1944, au sein de la fondation A. Carrel, Alain Girard dirige ainsi avec Jean Stoetzel deux enquêtes par

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., pp. 381-382.

² Michel Margairaz, « Sauvy (Alfred), 1898-1990 », dans Jacques Julliard, Michel Winock (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français : les personnes, les lieux, les moments*, op. cit., p. 1259.

³ « Pour mémoire, le Comité technique, présidé par Robert Debré [...], mêle des politiques ou des hauts fonctionnaires influents en matière de politique démographique et sociale (Adolphe Landry, Pierre Laroque, Jacques Doublet, Emmanuel Rain), des statisticiens ou démographes (Henri Bunle, Pierre Depoid), des grands mandarins (André Chevallier puis Louis Bugnard, directeurs successifs de l'Institut national d'hygiène, l'ethnologue Paul Rivet, le psychologue Georges Darmois, le géographe Pierre George, le psychotechnicien Henri Laugier, grand nom de la diplomatie culturelle, les physiciens Jean Langevin [fils de Paul] et Francis Perrin qui sont simultanément de grandes figures de la gauche), et enfin un « familialiste », le journaliste Georges Hourdin », Paul-André Rosental, « Jean Stoetzel, la démographie et l'opinion : autour des soixante ans de *Population* », art. cit., p. 33.

⁴ http://www.ined.fr/fichier/t_telechargement/33674/telechargement_fichier_fr_histoire.institut1.pdf

questionnaires portant sur une population de 95 237 enfants des écoles primaires françaises (publiques et privées) de 6 à 12 ans. L'une axée sur le « niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire. Une enquête nationale dans le primaire », et l'autre sur « le niveau intellectuel des enfants d'une même famille : analyse par âge et par sexe de huit épreuves du test mosaïque ». En 1950 et 1954, sont publiés les comptes rendu de cette enquête « dont l'objectif était de déterminer les déficients intellectuels, puis, l'enquête ayant été élargie, de « conduire à une évaluation du capital actif de l'enfance d'âge scolaire [...] tout en appréciant l'importance du déchet ». L'enquête mit en évidence l'importance des différences de ce « capital » selon les « milieux sociaux » : les enfants de familles populaires et rurales réussissaient moins bien au test utilisé que les enfants de professions intellectuelles et libérales »¹. En outre, en 1951-1952, est lancée une autre enquête, co-dirigée par A. Girard et H. Bastide, sur « la détermination de l'avenir des biens doués », basée sur 6 453 puis 1 605 questionnaires auto-administrés par des élèves d'écoles primaires qualifiés de « bien doués » ou « moyens » par le test mosaïque, et entrés par la suite dans un établissement secondaire, technique ou professionnel. On retrouve ici la préoccupation, déjà prégnante parmi la « Commission Langevin-Wallon » et au-delà parmi les réformistes favorables à l'« école unique » depuis les années vingt, de la poursuite des études des enfants les plus « doués » ou « aptes » des milieux populaires. Elle passe ici par la tentative de compréhension des mécanismes de l'orientation scolaire et les logiques de la carrière scolaire. « Les comptes rendus de ces enquêtes fournissent, en 1953 et 1954, les premières données précises sur les différences de comportements par rapport à la scolarisation selon l'origine sociale et des variables annexes (comme la distinction entre ruraux et urbains). Elles donnent une première mesure, qui sera considérée comme irréfutable par les participants aux débats scolaires ultérieurs, de ce qui était connu de manière plus vague par beaucoup d'enseignants et d'administrateurs, mais qui était aussi parfois nié par d'autres qui considéraient que l'absence de barrière réglementaire à l'entrée des études longues et l'existence d'un système de bourses suffisaient à assurer la promotion des élèves méritants. Ces enquêtes établissaient les chercheurs de l'Ined comme experts sur la question de l'état de la scolarisation autour de l'âge (onze ans) où se fait alors le

¹ Jean-Michel Chapoulie, « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme « experts » de la politique scolaire en France 1945-1962 », *art. cit.*, p. 135.

partage entre les différentes filières d'études prolongées et mise au travail »¹. Suivant la même inclination, la même équipe dirige une nouvelle enquête en 1955, « orientation et sélection scolaire : une enquête sur les enfants à la sortie de l'école primaire », qui s'intéresse aux élèves mis au travail à 14 ans, à partir de l'analyse statistique de 940 questionnaires. « On peut observer que, si ces enquêtes mettent en évidence les inégalités d'orientation vers les études longues, et notamment l'existence d'élèves qui ont une bonne réussite et ne poursuivent pas d'études, elles n'attirent pas l'attention sur les inégalités de réussite scolaire selon l'origine sociale. [...] Elle devait apparaître un peu plus tard, avec les premiers résultats d'une nouvelle enquête de l'Ined sur une cohorte d'élèves en CM2 (cours moyen 2^e année) »² - il est à noter que ces deux enquêtes sont réalisées « à l'initiative personnelle du directeur Alfred Sauvy »³.

La revue *Population* va, elle, servir de médium à la diffusion des analyses prescriptives de l'INED. A. Sauvy en sera le rédacteur en chef de 1946 à 1976 et la conçoit, initialement, comme « un instrument de *diffusion* plutôt qu'un lieu d'exposition de recherches pointues. Sans aller jusqu'à la vulgarisation proprement dite, *Population* commentera les connaissances démographiques pour un large public de hauts fonctionnaires, d'universitaires, de parlementaires, de médecins, d'avocats, de chefs d'industrie, etc. »⁴. Déjà en 1949, *Population* présente un article d'A. Sauvy intitulé « Progrès technique et répartition professionnelle de la population »⁵. Débordant le strict constat et proposant ses représentations de l'avenir, A. Sauvy y « attire l'attention sur les évolutions de la répartition de la main-d'œuvre par suite du progrès technique et souligne la tendance à « l'excédent de tertiaires sur les besoins actuels ». Cet excédent concerne les « manœuvres intellectuels », bacheliers ou anciens élèves qui n'ont pas achevé leurs études secondaires. Sauvy dresse un tableau apocalyptique des

¹ *Ibid.*, p. 136.

² *Ibid.*, p. 137.

³ Jean-Michel Chapoulie, « Un regard rétrospectif sur un demi-siècle d'enquêtes empiriques dans la sociologie française », *Education et sociétés*, 2012/2 n° 30, p. 43.

⁴ Paul-André Rosental, « Jean Stoetzel, la démographie et l'opinion : autour des soixante ans de *Population* », *art. cit.*, pp. 31-32. « L'Ined est avant tout perçu de nos jours comme un institut de recherche et sa revue comme un périodique scientifique, mais cette image est le fruit d'une quête d'autonomie qui s'est étalée sur plusieurs décennies, et a fait l'objet d'une « transaction » éternellement recommencée entre l'Institut et ses administrations de tutelle ».

⁵ Alfred Sauvy, « Progrès technique et répartition professionnelle de la population », *Population*, 4e Année, No. 1 (Jan. - Mar., 1949), pp. 57-76.

conséquences de cette situation si celle-ci perdurait : chômage, refoulement des femmes vers les activités ménagères, réduction de la productivité, dégradation des salaires, etc. Il rejette la solution de la planification autoritaire, et plaide pour l'orientation professionnelle. Il souligne qu'il « importe que la culture ne soit pas un obstacle à l'exercice d'un métier technique ou manuel », et conclut sur « la nécessité d'une plus grande liaison entre l'université et l'économie ». On reconnaît ici une variante d'un point de vue souvent formulé dans les années trente ou avant »¹. Cet article sera repris dans la revue *L'Education nationale* - créée à l'initiative de Gustave Monod et qui bénéficie d'une très large diffusion -, ce qui témoigne d'une certaine convergence de point de vue entre l'INED et la Direction de l'enseignement secondaire. A. Sauvy participe ainsi - avec d'autres « ingénieurs-économistes », tels que J. Fourastié notamment - au processus de conversion de la compétence économique en compétence politique durant les années cinquante-soixante, analysé notamment par D. Dulong, et relève du modèle de « l'homme d'action, c'est-à-dire du fonctionnaire formé à la science de l'action, qui n'hésite pas à « payer de sa personne » pour « moderniser » l'État », qui s'oppose à « l'exécutant « retranché derrière un État » qu'il se contente de reproduire en « simple rouage » »².

S'intéressant surtout aux « travaux « d'actualité » »³, l'attention de *Population* va être amenée à se porter, en partie, sur le système scolaire. Les articles relatifs à la scolarisation se font ainsi de plus en plus fréquents au sein de la revue. Après deux articles isolés, l'un de 1946 relatif à la déficience intellectuelle chez certains enfants en âge d'être scolarisés⁴ et l'autre de 1949 proposant un « aperçu démographique sur l'évolution des effectifs scolaires »⁵, il ne se passe plus une année sans que la revue ne publie un article consacré à des questions relatives à la scolarisation. Les sujets traités relèvent, dans un premier temps jusqu'en 1954, du triptyque : évolution à venir des

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire, op. cit.*, p. 384.

² Delphine Dulong, « Quand l'économie devient politique. La conversion de la compétence économique en compétence politique, sous la Ve République », *Politix*, Vol. 9, n°35, 1996, p. 118.

³ Paul-André Rosental, « Jean Stoetzel, la démographie et l'opinion : autour des soixante ans de *Population* », *art. cit.*, p. 34.

⁴ Cf. Jean Sutter, « Une enquête nationale sur les enfants d'âge scolaire intellectuellement déficients », *Population*, 1ère Année, No. 3 (Jul. - Sep., 1946), pp. 536-537.

⁵ Cf. Paul Vincent, « Aperçu démographique sur l'évolution des effectifs scolaires », *Population*, 4e Année, No. 4 (Oct. - Dec., 1949), pp. 631-644.

effectifs¹-« niveau intellectuel » des élèves²-orientation/sélection³ ; l'orientation étant justifiée par des « niveaux intellectuels » variables selon les individus et permettant de canaliser l'expansion des effectifs scolarisés.

La notion d'inégalité des « niveaux intellectuels » rejoint celle d'« aptitudes individuelles » développée par les fondateurs de l'INOP (première institution française à former les conseillers d'orientation) : le psychologue spécialiste de l'enfant et concepteur des « tests d'orientation », Henri Piéron, et le médecin physiologiste Henri Laugier (membre du Comité technique de l'INED). Dans un premier temps, une certaine naturalisation des inégalités face à la culture scolaire prévaut donc au sein de la revue *Population*, en dépit d'une tentative de prise en compte des conditions matérielles des études⁴. Trois articles d'A. Girard, en 1950 et 1954, présentent ainsi de manière élogieuse les résultats de l'exploitation des enquêtes nationales menées en 1944 puis en 1951 dans l'enseignement primaire avec la collaboration du « Pr Georges Heuyer, le Pr Henri Piéron, Mme Henri Piéron et Alfred Sauvy ». De même, ces dernières sont saluées par Henri Laugier qui considère « ces études de biométrie différentielle » comme « le fond même de toute sage utilisation des aptitudes diverses des divers individus, dans les différents postes de l'activité sociale ». Ces enquêtes recourent au concept de « capital humain et intellectuel de la nation » et présentent le « test mosaïque » comme « un instrument apte à rendre les plus grands services dans un domaine aussi important que celui de l'orientation et de la sélection, et qui, manié avec discernement, peut apporter un appui aux appréciations des pédagogues, lesquelles demeurent indispensables »⁵. A. Girard « affirme [encore] que

¹ Cf. Paul Vincent, « Perspectives sur l'évolution des effectifs scolaires », *Population*, 7e Année, No. 3 (Jul. - Sep., 1952), pp. 453-463. ; Guy de Villele, « Un exemple de prévision de besoins scolaires: les Vosges », *Population*, 8e Année, No. 2 (Apr. - Jun., 1953), pp. 239-258.

² Cf. Alain Girard, Jean Stoetzel, « Une enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire », *Population*, 5e Année, No. 3 (Jul. - Sep., 1950), pp. 567-576 ; Alain Girard, « Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire : La détermination des aptitudes. L'influence des facteurs constitutionnels, familiaux et sociaux », *Population*, 9e Année, No. 2 (Apr. - Jun., 1954), pp. 275-278.

³ Cf. Alain Girard, « L'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire dans le département de la Seine », *Population*, 8e Année, No. 4 (Oct. - Dec., 1953), pp. 649-672 ; Alain Girard, « Enquête nationale sur l'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire », *Population*, 9e Année, No. 4 (Oct. - Dec., 1954), pp. 597-634.

⁴ Cf. Henri Bastide, « Le coût des livres scolaires dans l'enseignement secondaire », *Population*, 5e Année, No. 4 (Oct. - Dec., 1950), pp. 741-742.

⁵ Alain Girard, « Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire : La détermination des aptitudes. L'influence des facteurs constitutionnels, familiaux et sociaux », *art. cit.*

« la réussite scolaire est l'élément déterminant dans tous les milieux de l'orientation donnée dès onze ou douze ans » [...]. La question des différences de réussite scolaire par origine sociale n'apparaît ainsi jamais comme un fait central dans ces premières enquêtes de l'INED »¹.

La préoccupation pour les questions de « sélection » et d' « orientation »² selon les « aptitudes individuelles » va ensuite rejoindre celle de la « répartition professionnelle », de plus en plus saillante dans la revue à partir de 1955³ - le rapport de la commission de la main d'œuvre pour le IIe Plan date de 1954 -, et à partir de 1957, l'enseignement supérieur apparaît comme une préoccupation à part entière⁴, toute comme celle du besoin en enseignants⁵.

Avant même que l'expertise de l'INED ne soit ainsi assise, l'institut va être associé au processus d'élaboration de la planification en général et de la politique scolaire en particulier. La collaboration entre le Plan et l'INED commence ainsi dès 1946 suite à une note demandée à Alfred Sauvy par Jean Monnet pour le Commissariat du Plan⁶. Autre organe étatique para-administratif, le Commissariat du Plan (CDP) est créé en 1946 et conçu comme un lieu de sociabilité, « de rencontres, d'échanges et d'élaboration de cadres de perception communs entre, ce qu'il est aujourd'hui convenu

¹ Jean-Michel Chapoulie, « Sur le contexte des *Héritiers* et de la *Reproduction* », *art. cit.*, p. 24.

² Cf. Henri Bastide, Alain Girard, « Orientation et sélection scolaires: une enquête sur les enfants a la sortie de l'école primaire », *Population*, 10e Année, No. 4 (Oct. - Dec., 1955), pp. 605-626.

³ Gustave Zakrzewski, « Le niveau culturel et la répartition professionnelle », *Population*, 10e Année, No. 3 (Jul. - Sep., 1955), pp. 427-442. ; Jean Fourastié, « Recherches relatives à la prévision de l'emploi », *Population*, 11e Année, No. 2 (Apr. - Jun., 1956), pp. 261-270. ; Henri Bastide, « Le recrutement et les débouchés des cours complémentaires », *Population*, 11e Année, No. 2 (Apr. - Jun., 1956), pp. 353-354. ; Roland Pressat, « Évolution future de l'emploi en France (1960-1970) », *Population*, 15e Année, No. 2 (Apr. - May, 1960), pp. 211-222. ; Jacques Baudot, Claude Vimont, « Les titulaires d'un diplôme d'enseignement technique ou professionnel dans la population active en 1962 », *Population*, 20e Année, No. 5 (Sep. - Oct., 1965), pp. 763-784. ; Nicole Dubrulle, Claude Vimont, « La prévision de l'emploi dans le cadre du Ve Plan en France. 2e partie: Essai de calcul des besoins de recrutement par niveau et type de formation », *Population*, 21e Année, No. 5 (Sep. - Oct., 1966), pp. 887-914. ; etc..., voir notamment les quatre articles, dont deux d'Alfred Sauvy, relatifs aux perspectives d'évolution de l'emploi publiés dans *Population* pour la seule année 1961 et célébrant dix années de prévisions de l'emploi.

⁴ Cf. L., « Les effectifs d'étudiants dans les universités. Situation actuelle et perspectives. D'après le Bureau Universitaire de Statistique », *Population*, 12e Année, No. 3 (Jul. - Sep., 1957), pp. 522-529. ; P. Longone, « Scolarisation et démographie dans l'enseignement supérieur », *Population*, 23e Année, No. 4 (Jul. - Aug., 1968), pp. 754-762. ; et deux autres articles en 1960 et 1962.

⁵ Cf. Roland Pressat, « Croissance des effectifs scolaires et besoins en maitres (première partie) », *Population*, 13e Année, No. 1 (Jan. - Mar., 1958), pp. 9-38.

⁶ Cf. Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, *op. cit.*, p. 381.

d'appeler, les partenaires sociaux (représentants des salariés et des employeurs) »¹, dans un but de dialogue et de compromis, à mêmes de réduire les conflits sociaux du travail. « Les agents de l'Etat occupant des postes de responsabilité dans le Plan ont en commun, pour les deux tiers d'entre eux, d'être issus d'une grande école d'ingénieurs dont Polytechnique (23 % à elle seule), et pour 13 % de provenir de l'ENA, du droit et des Instituts de sciences politiques »² - les universitaires, et notamment les représentants des universités de lettres, n'y sont donc pas légion. Dans la note remise au Plan en août 1946, « la répartition professionnelle actuelle, écrit Sauvy [...], est déficiente et accentuée encore l'insuffisance quantitative. On constate en effet une pénurie de main-d'œuvre dans de nombreuses professions manuelles et un encombrement dans certaines professions non manuelles (commerce, professions libérales, fonctions publiques, etc.). Ce défaut d'adaptation qui est dû pour une large part aux préjugés nourris contre la profession manuelle s'accroît d'année en année et fait peser une grave menace sur la réalisation du plan d'équipement »³. Il faut souligner que la formation de la main-d'œuvre ouvrière n'apparaît pas alors comme une prérogative du système scolaire, comme en témoigne « un rapport [de 1947] de la Commission de la main-d'œuvre pour le premier Plan - créée à la demande de la CGT », selon laquelle « c'est de la formation d'adultes dans des centres financés partiellement par le ministère du Travail qu'un apport de main-d'œuvre ouvrière qualifiée est attendu, et non d'une formation par le système scolaire »⁴. Cette commission de la main-d'œuvre va constituer un espace privilégié et durable de partenariat entre le Plan et l'INED qui, à cette occasion, vont étendre leur domaine de compétence aux questions scolaires. Elle est créée par le Ier Plan (1947-1953) et sa « présidence est, fait unique dans l'histoire de la planification, attribuée à André Tollet, secrétaire de la CGT »⁵. La responsabilité de cet organisme va toutefois échapper, dès le IIe Plan (1954-1957), aux représentants des salariés pour être durablement confiée à un expert, « ingénieur-économiste », haut fonctionnaire du

¹ Lucie Tanguy, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », *art. cit.*, p. 687.

² *Ibid.*, p. 692.

³ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, *op. cit.*, p. 382.

⁴ *Ibid.*

⁵ Lucie Tanguy, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », *art. cit.*, p. 694.

ministère de Finances, Jean Fourastié¹. Ce dernier a fait partie, au préalable, d'« un groupe de travail du Commissariat »² réuni une première fois en juillet 1952 par « Jean Vergeot, commissaire général du Plan adjoint, [...] pour esquisser le programme de travail sur les questions de main-d'œuvre, dans le cadre de la préparation du deuxième Plan (qui sera adopté deux ans plus tard, l'été 1954). Quatre hommes sont conviés : le démographe Alfred Sauvy, l'économiste Jean Fourastié, le conseiller d'État Alain Barjot et le directeur de la main-d'œuvre au ministère du Travail, Alfred Rosier. Dès cette première réunion, Jean Fourastié et Alfred Sauvy prennent activement parti pour une action sur l'enseignement, pourtant hors de la compétence de la commission »³. Les nominations ultérieures de J. Fourastié à la tête de cette « commission de la main-d'œuvre » - sans doute la plus importante de celles que compte le CDP – et de « Claude Vimont, d'abord chargé d'étude au Conseil économique et social puis sous-directeur à l'INED, aux fonctions de rapporteur général »⁴, témoignent des dispositions à l'ingérence du CDP à l'égard des questions relatives à l'Education nationale et surtout de sa volonté de les subordonner aux « impératifs » de formation de la main d'œuvre.

Cet investissement des questions scolaires par la commission de la main-d'œuvre du CDP est encore stimulé par la commission de l'équipement scolaire du même CDP qui, en 1952, « s'adresse aux experts de la commission de la main-d'œuvre pour obtenir des indicateurs sur les volumes de flux à scolariser dans les différentes filières et aux différents niveaux d'enseignement. La demande n'est pas venue des entreprises, ni des syndicats, ni des ministres mais de l'équipe de Le Gorgeu et de

¹ « ingénieur des Arts et Manufactures », passé par le ministère des Finances. « En 1945, il est appelé par Jean Monnet, qui le considère alors comme l'un des seuls hommes – avec Sauvy et Dumontier – à avoir réfléchi sur le retard économique français, tributaire de la crise et de la guerre, afin de constituer l'équipe initiale du (nouveau) Commissariat général au Plan, créé par le général de Gaulle et installé rue de Martignac. Il est l'un de ceux qui y introduisent les analyses de longue durée en termes de productivité. [...] En qualité de président de la Commission de la main-d'œuvre de quatre plans successifs (du IIe au Ve Plan) entre 1952 et 1967, Jean Fourastié tente de nouer une concertation entre représentants du patronat et des syndicats ouvriers autour d'une perspective productiviste, à l'heure de la croissance recouvrée. », cf. Michel Margairaz, « Fourastié (Jean), 1907-1990 », dans Jacques Julliard et Michel Winock (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français. Les personnes, les lieux, les moments*, op. cit., p. 599.

² Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 382.

³ Philippe Bongrand, « La scolarisation des mœurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation, en France, depuis la Libération », Thèse pour l'obtention du grade de docteur en science politique, Université de Picardie Jules Verne, juin 2009, pp. 51-52.

⁴ Lucie Tanguy, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », art. cit., p. 694.

Poignant qui était empêtrée dans les investissements à prévoir » - « respectivement conseiller d'Etat et maître des requêtes au Conseil d'Etat, qui ont assumé les fonctions de président et de rapporteur général de cette commission pour les III^e et IV^e Plans »¹. « Chargée de procéder à une évaluation des besoins à venir, compte tenu de la taille des générations à scolariser, cette commission - qui comprend des représentants du ministère de l'Education nationale, mais aussi un membre de la Cour des comptes, le gouverneur du Crédit foncier, un ingénieur en chef des Ponts et Chaussées, des membres de l'Insee et de l'Ined - dépend du Commissariat général du Plan, qui élargit ainsi son domaine d'intervention »². Cette « commission Le Gorgeu » opère une rupture par rapport au mode de conception et de décision de la politique scolaire qui prévalait auparavant. D'abord, elle inaugure le recours au concept de « « taux de scolarisation » - les guillemets utilisés dans le rapport soulignent la nouveauté de la notion pour les milieux administratifs. L'usage des taux de scolarisation constitue en fait une innovation majeure qui s'introduit dans les raisonnements à propos de l'école »³. Plus encore, même si « nul ne relève sur le moment que cette création marque un tournant : la définition de la politique scolaire échappe dorénavant à la juridiction exclusive du ministère de l'Education nationale et aux universitaires qui, avec certains parlementaires, ont pour l'essentiel défini depuis 1880 la politique suivie pour les enseignements primaires et secondaires »⁴. Cette commission peut ainsi être considérée comme l'une des manifestations de « la lente transformation des modes de légitimation des activités publiques », opérée sous l'effet d'acteurs ayant œuvré « à diffuser une nouvelle représentation du politique qui oppose une compétence technique de direction à la représentation politique, l'efficacité économique à la régularité juridique, la planification à la loi, l'exécutif au législatif »⁵.

Le rapport de la commission de la main-d'œuvre pour le II^e Plan, remis en 1954, s'inscrit donc dans ce mouvement de déplacement de la légitimité politique au profit de l'expertise économique-démographique para-administrative. L'ingérence dans le

¹ *Ibid.*, pp. 696 et 695.

² Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., pp. 382-383.

³ *Ibid.*, p. 383.

⁴ *Ibid.*

⁵ Delphine Dulong, *Moderniser la politique. Aux origines de la Ve République*, op. cit., p. 287.

domaine jusque-là réservé de l'Education nationale y est revendiquée et justifiée, jusqu'à autoriser « à proposer des réformes »¹. Ainsi, « le rapport ne fait pas qu'inviter (par exemple les instances administratives compétentes en matière scolaire) à « prévenir » ces problèmes : il expose des mesures précises. La commission de la main-d'œuvre va ainsi au bout de sa logique, en se trouvant des alliés dans l'administration de l'enseignement. Il lui revient alors d'exposer, peut-être la première, une conception intégrée de la réforme de l'enseignement et des politiques économiques. [...] La portée spécifique de ce rapport tient à l'assemblage de propositions auparavant séparées : les moyens de répondre aux besoins de l'économie y coïncident avec les moyens de résoudre les problèmes du secondaire. Répondre aux manques d'effectifs qualifiés y équivaut à résoudre l'engorgement des filières secondaire et universitaire. Auparavant, les productivistes ne se préoccupaient pas d'échec dans le secondaire. Désormais, les statistiques relatives aux étudiants non licenciés ou aux lycéens qui échouent au baccalauréat deviennent des arguments. Le problème ne se pose plus du point de vue des équipements scolaires, mais du point de vue de l'irrationalité économique de la situation. On ne déplore pas qu'il y ait trop de littéraires et pas assez de scientifiques, mais que trop d'étudiants ne trouvent de débouchés. *Un point clé tient dans ce que pour trouver des débouchés, le rapport ne propose pas de susciter des postes pour diplômés littéraires ou pour bacheliers, mais de les former autrement : la variable d'ajustement n'est pas l'emploi, mais l'enseignement.* Le passage qui suit en donne une illustration : « Enfin, il serait utile d'orienter les candidats de plus en plus nombreux au baccalauréat vers ces carrières, après leur avoir donné pendant une ou deux années une formation appropriée. Pour encourager cette orientation, les Pouvoirs publics devraient consacrer officiellement et généraliser le brevet de technicien »² - La qualité scientifique de ces

¹ « La commission reconnaît avoir investi l'orientation et la formation de la jeunesse alors qu'elles ne faisaient pas partie de sa compétence » : « [...] la Commission s'est demandé si elle devait, systématiquement, écarter les matières dépassant ainsi l'étude des problèmes de main-d'œuvre qui se poseraient lors de l'exécution du second plan. Elle ne l'a pas cru. Elle a été ainsi conduite à entrer dans des domaines où la volonté de réaliser le plein emploi, celle d'accroître le bien-être social, et le souci de l'efficacité et de l'augmentation de la productivité, l'amèneront à proposer des réformes, ou au moins des améliorations de structure de nos institutions. Elle a estimé, par exemple, indispensable d'attirer l'attention des Pouvoirs publics sur des problèmes tels que l'orientation et la formation de la main-d'œuvre, pour lesquels les solutions proposées ne pourront produire leurs effets les plus certains qu'après 1957 », Philippe Bongrand, « La scolarisation des mœurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation, en France, depuis la Libération », *doc. cit.*, pp. 100-101.

² *Ibid.*, pp. 101-103, souligné par nous.

prospectives est pourtant toute relative puisque « le recensement de la population de 1954, à ce moment en cours d'exploitation, ne figure pas dans les sources mentionnées. Les conclusions de la commission reposent ainsi sur un mixte d'extrapolations à partir de la situation du début des années cinquante et d'avis autorisés [notamment de l'UIMM, très influente au sein du CNPF] [...]. L'accent n'est plus mis, comme dans le rapport homologue du première Plan, sur les ouvriers : une des principales conclusions du rapport de la commission de la main-d'œuvre est le manque à venir de cadres et de techniciens. Une stagnation du nombre d'ouvriers qualifiés est attendue, ainsi qu'une augmentation du nombre d'ouvriers spécialisés et une diminution du nombre de manœuvres. [...] L'insuffisance du nombre de cadres formés par l'enseignement supérieur, et notamment des ingénieurs, est relevée, mais sans insistance particulière »¹.

Dès le début des années cinquante, le Plan, via notamment sa commission de la main d'œuvre, va ainsi remettre en cause de façon pratique l'autonomie relative du ministère de l'Education nationale dans la définition de la politique scolaire en l'ouvrant à de nouveaux types d'acteurs – notamment des « experts » en prospective économique-démographique – et en soumettant les questions de scolarisation à un « impératif » économique exogène, celui de la « formation », érigée par eux en fonction sociale essentielle du système scolaire.

3) Réformer pour former les scientifiques, ingénieurs et techniciens de demain : l'argument économique au service de « l'expansion de la recherche et de l'enseignement scientifiques »

Le colloque organisé du 1^{er} au 3 novembre 1956, à l'université de Caen, est le premier rassemblement pléthorique consacré à l'enseignement et la recherche scientifiques. Il réunit plus d'une centaine de participants, « hommes politiques, universitaires, chercheurs, hauts fonctionnaires, généraux, dirigeants de grandes entreprises², représentants de l'agriculture, syndicalistes, porte-parole des étudiants,

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., pp. 386-387.

² La Banque de Paris et de Pays Bas « qui s'intéresse à toute propagande en faveur de la recherche appliquée » offrira d'ailleurs « la plus grosse participation » financière à la publication des actes du colloque, cf. Vincent Duclert, « Le colloque de Caen – 1956. La IVe République et la mobilisation scientifique », *Historiens et géographes*, 1998, n°361, note 70 p. 350.

délégués de pays étrangers et d'organisations internationales »¹, à l'invitation de P. Mendès France qui préside ce colloque, organisé sous le patronage des *Cahiers de la République. Revue bimestrielle de Politique*². L'étude de la liste des participants montre que les hauts-fonctionnaires constituent à eux seuls près d'un tiers des 127 personnalités effectivement présentes au colloque (77 ont été excusées); avec la dizaine de représentants des entreprises publiques et privées, ils composent près de 40 % de l'assemblée, à hauteur quasi égale avec les chercheurs et les universitaires. La composition de cet auditoire montre bien qu'on est très loin du colloque scientifique, de spécialistes ou même d'un congrès professionnel. Il s'agit plutôt de ce que P. Bourdieu et L. Boltanski appellent un « lieu neutre »³, où les critères d'opposition politiques ou professionnels sont rejetés au profit de la revendication d'une définition « technique » des politiques publiques, en l'occurrence celles en matière d'enseignement supérieur et de recherche. Le physicien Henri Laugier qui préside alors la Commission de la recherche scientifique et technique⁴ du II^e Plan, « vétéran de la propagande en faveur de l'école unique, a servi d'intermédiaire entre les scientifiques et leurs soutiens politiques pour l'organisation de ce colloque »⁵. Il fait en outre le lien avec certains administrateurs de l'enseignement supérieur et de la recherche, tels que Gaston Berger, directeur de la Direction des Enseignements Supérieurs de 1953 à 1960⁶.

¹ *Les cahiers de la République. Revue bimestrielle de politique*, n° spécial sur l'enseignement et la recherche scientifique, n° 5, janvier-février 1957.

² Le comité de direction de la revue en est, lui aussi, présidé par P. Mendès-France et composé en outre de G. Ardant, commissaire général à la productivité; P. Bastid, professeur de droit; R. Billères, Ministre de l'Éducation nationale; R. Cassin, vice-président du Conseil d'État; A. Chatelet, doyen de la faculté des sciences de Paris; M. Durry, professeur à la Sorbonne; J. Ellul, professeur de droit; R. Humbert, conseiller à la Cour des comptes; C.-A. Julien, professeur à la Sorbonne, conseiller de l'Union française; E. Labrousse, professeur à la Sorbonne; H. Longchambon, président du Conseil supérieur de la recherche scientifique; H.-I. Marrou, professeur à la Sorbonne; C. Morazé, directeur d'études à l'École des Hautes études; P. Mus, professeur au Collège de France; A. Sauvy, directeur de l'INED; P.-H. Simon, professeur à la faculté des lettres de Fribourg. Le comité de rédaction de la revue est, lui, composé de R. de La Charrière, J.-L. Crémieux-Brilhac, S. Hessel, J. Kayer, M. Roncayolo, M. Sorre; son secrétaire est C. Nicolet; son directeur politique P. Bliet; et son directeur de publication A. Schmidt, cf. *ibid.*

³ Cf. Luc Boltanski, Pierre Bourdieu, « La production de l'idéologie dominante », *art. cit.*, pp. 3-73.

⁴ Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, *op. cit.*, p. 341.

⁵ *Ibid.*, pp. 393-394.

⁶ Cf. Vincent Guiader, *Socio-histoire de la prospective. La transformation d'une entreprise réformatrice en expertise d'État*, *doc. cit.*, p. 90.

L'objectif affiché de ce rassemblement, construit comme un événement médiatique - il bénéficie d'une « forte médiatisation [...] (dans le *Monde* pour la presse nationale et dans le champ intellectuel par la revue mendésiste *Les cahiers de la république* ou bien *Esprit*) »¹ -, est d' « aboutir à dégager, pour les dix années à venir, les lignes directrices d'une sorte de plateforme nationale de la recherche, plateforme à laquelle les responsables politiques et l'opinion se rapporteraient par la suite »². L'éditorial qui introduit la publication des actes du colloque - pourtant écrit par un jeune normalien agrégé d'histoire -, est éclairant du mode de justification « productiviste » des revendications formulées : « Qu'on nous dise : « Nous manquons d'ingénieurs, de savants, de techniciens », et nous réagissons, inquiets de manquer quelque jour de voitures ou de frigidaires. [...] Croit-on que l'opinion publique serait ainsi mobilisée si quelque Cassandre venait lui crier : « Attention ! nous allons manquer d'artistes, de poètes, de philosophes ou de latinistes ? » Certainement pas, pour une très simple et très estimable raison, c'est que l'immense majorité des citoyens ne « consomme » pas, ou très peu, des biens produits, d'ailleurs à un prix trop élevé, par ces catégories d'individus. Ce qui est en cause, pour une nation, lorsqu'elle parle de son « progrès technique », ou de son « niveau scientifique » c'est donc avant tout son niveau de vie. Tout le monde, en effet, connaît les rapports étroits qui existent entre « la recherche fondamentale » et « la recherche appliquée », c'est-à-dire en somme les techniques industrielles. La recherche scientifique débouche donc très rapidement sur les problèmes économiques (puisque'il s'agit de rendre « rentables » des procédés en fonction d'un ensemble géographique et économique donné) et par là, sur les problèmes sociaux, si l'on veut envisager, après la production des biens, leur répartition »³.

Les résolutions adoptées à l'issue de ce rassemblement et au nom de tous ses participants sont résumées en douze points thématiques, assortis de diverses mesures, qui constituent les fondements de la « politique de la science » préconisée, essentiellement axée sur les « sciences de la nature ». En voici les intitulés :

¹ *Ibid.*, p. 145.

² Source : *Les cahiers de la République. Revue bimestrielle de politique*, *op. cit.*, p. 10. Sauf mention contraire, les citations qui suivent sont extraites de cette même source.

³ Claude Nicolet, « Editorial. La science dans la République », *ibid.*, p. 4.

- I. - Un plan décennal d'expansion
- II. - Extension de la formation scientifique au niveau de l'enseignement secondaire et technique : pour un véritable humanisme
- III. - Réforme de l'enseignement supérieur scientifique
- IV. - Réforme de l'administration et des cadres de l'enseignement supérieur
- V. - Un statut pour le personnel du CNRS
- VI. - Encourager et faciliter les études supérieures scientifiques
- VII. - Revalorisation des carrières de la recherche fondamentale et de l'enseignement scientifique
- VIII. - Réforme de l'Enseignement et de la recherche médicale
- IX. - Effort massif pour la construction d'établissements de recherche et d'enseignement
- X. - Stimuler et favoriser la recherche appliquée
- XI. - Expansion de la recherche agronomique
- XII. - Une autorité politique chargée de la recherche scientifique

Dans un contexte où les humanités classiques sont encore dominantes (le plan quinquennal d'équipement de la recherche du CNRS de 1950 prévoyait ainsi « que quatre-vingt bourses so[ie]nt proposées en philosophie contre seulement quarante en mathématiques »¹) et où seuls 4 500 étudiants scientifiques ou techniques sont annuellement diplômés, il est demandé un doublement en dix ans de leur nombre, un triplement dans le même temps des effectifs des promotions d'ingénieurs, le tout « pour alimenter l'expansion économique du pays ». Pour ce faire, un plan de recrutement de « personnel de la recherche et de l'enseignement scientifiques en vue de ramener le nombre des étudiants, par professeur, aux proportions pratiquées dans les Universités étrangères » (50 étudiants, est-il précisé plus loin) est réclamé. « Un tel plan nécessitera de la Nation un très grand effort financier impliquant le sacrifice d'autres dépenses moins rentables [...] une très large démocratisation de l'enseignement ; des réformes de structure, sans lesquelles tout autre effort serait inutile ».

Pour susciter plus de vocations pour les formations scientifiques et techniques, une rénovation pédagogique est aussi proposée. Outre sa dimension quantitative qui prévoit que 3h hebdomadaires supplémentaires soient consacrées aux sciences dans les programmes de la 6^e à la 1^{ere}, elle consiste à multiplier « les exercices pratiques, les

¹ Jean-François Picard, « Schwartz (Laurent), 1915-2002 », dans Jacques Julliard, Michel Winock (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français : les personnes, les lieux, les moments, op. cit.*, pp. 1264-1266.

problèmes et le calcul numérique sur des exemples concrets. L'enseignement des langues vivantes devra se préoccuper, dans une plus large mesure, des besoins des futurs ingénieurs et chercheurs ». Une véritable « propagande efficace (expositions, conférences, films, presse, radio, télévision) » est aussi envisagée pour promouvoir ces formations ; « enfin une refonte appropriée et une extension du régime des bourses, devraient contribuer à aiguiller vers les disciplines scientifiques le plus grand nombre possible d'élèves ». Pour l'enseignement supérieur, il est en outre envisagé « l'institution d'allocation d'études pour les étudiants du premier et du deuxième cycle organisée délibérément de façon à attirer le plus grand nombre vers les sciences, allocation très largement calculée pour les étudiants du troisième cycle préparant un doctorat de sciences ». Diverses mesures sont encore suggérées pour remédier à l'insuffisance d'enseignants dans ces matières, telles que le recrutement des maîtres à un niveau bac. + 1 ou parmi les ingénieurs et techniciens¹, mais aussi des incitations financières spécifiques telles qu'une « prime spéciale » pour les enseignants de sciences du secondaire et une « prime exceptionnelle » pour ceux du supérieur, qui n'exclut pas la valorisation de la situation des chercheurs.

L'argument productiviste de la demande du marché du travail en scientifiques, ingénieurs et techniciens et de leur adaptation continue aux progrès de la science, formulé par les industriels et les planificateurs, justifie en outre la promotion de « l'éducation permanente », la multiplication d'« écoles d'ingénieurs et de techniciens recrutant sans concours, au niveau du baccalauréat » et « *en province*², la création d'écoles recrutant au niveau du deuxième cycle et donnant une formation professionnelle ». Concernant les structures de l'enseignement supérieur, il est demandé que des ponts soient établis entre facultés et grandes Ecoles, ainsi que la fusion des classes préparatoires et de la propédeutique. « Dans les Facultés des Sciences, le système actuel des certificats doit être remplacé par un ensemble de licences homogènes axées chacune sur une des grandes disciplines fondamentales et comprenant un jeu

¹ « Des dispositions améliorant l'organisation et l'efficacité de l'enseignement propédeutique pourraient apporter, à bref délais, un contingent notable de maîtres. A titre exceptionnel et provisoire, des ingénieurs et des techniciens libérés de leurs obligations industrielles pourraient être recrutés dans des fonctions d'enseignement ».

² Souligné par nous. Cette précision nous paraît symptomatique de la hiérarchisation socio-géographique de l'espace académique, Paris - au recrutement social tendanciellement plus élevé que les académies de province - semblant devoir rester comme « préservée » de la « formation professionnelle » pour mieux se consacrer à la recherche et l'enseignement supérieur.

d'options qui permettraient d'initier les étudiants aux disciplines les plus modernes ». La formation à la recherche suppose, en outre, que le 3ème cycle comprenne « un travail expérimental effectué au sein d'une équipe d'un puissant laboratoire de recherches ». La « décentralisation » de l'enseignement supérieur et de la recherche est par ailleurs présentée comme mieux à même de satisfaire aux besoins de l'environnement économique. Elle suppose « l'attribution aux Universités d'une autonomie beaucoup plus large, aussi bien morale qu'administrative et financière. Une telle autonomie devrait être assurée, dans les faits, par l'attribution aux Universités d'une part importante de subventions dont l'affectation sera déterminée par l'Université elle-même ». Cette liberté devrait se manifester au niveau des recrutements de personnels enseignants pour que les facultés et écoles puissent faire appel à des personnels du CNRS - pour lesquels il est demandé que soit défini un statut - ou « des personnalités scientifiques de nationalité étrangère ou ne possédant pas les grades universitaires normalement requis ». Concernant les infrastructures, est affirmée la nécessité « de remédier de toute urgence à la misère présente des bâtiments de tant de facultés et d'instituts de recherche, et d'entreprendre dès aujourd'hui un large effort de construction adapté à ce que sera, dans dix ans, notre enseignement supérieur ». La préoccupation du développement de la recherche appliquée inspire la revendication de « mécanismes fiscaux qui stimuleront l'effort privé » et de la création « d'une taxe générale, analogue à la taxe d'apprentissage, établie dans un esprit de solidarité nationale pour le développement économique du pays », qui financerait « un Fonds national de la recherche » devant subventionner le démarrage d'organismes, par la suite auto-financés. La « création de société d'économie mixte pour les mises au point industrielles et le lancement des inventions françaises » est elle aussi mise en avant. Les liens entre l'Université et l'industrie devraient également se développer au sein de « nouvelles écoles d'enseignement supérieur scientifique et de grands instituts de recherche ». « Dès maintenant, les relations entre les personnels de la recherche fondamentale et les organismes de recherche appliquée doivent être encouragées et les « contrats de recherche » multipliés ».

Cette proposition d'une politique nationale de la recherche et de l'enseignement procède de logiques plurielles et agglomère des intérêts spécifiques à différents groupes d'acteurs s'y investissant. Ce colloque s'inscrit ainsi dans la lutte qui oppose alors P.

Mendès France au ministre de l'Éducation nationale R. Billères pour la direction du parti radical, et plus largement dans la stratégie de retour au pouvoir de P. Mendès France, en le mettant au devant de la scène, en manifestant son « modernisme réformateur » et en faisant valoir le prestige, notamment scientifique et résistant, de ses réseaux - lutte et stratégie qui se solderont par des échecs. Ce colloque sert néanmoins l'ensemble du parti radical - qui finance d'ailleurs en partie son organisation¹ -, en entretenant de bonnes relations avec la haute administration publique - Gaston Berger, directeur général de l'Enseignement supérieur et son adjoint Jean Bayen participent au colloque - ainsi qu'avec les planificateurs. Il offre aussi une caution « technocratique »² aux réformes de R. Billères pour le secondaire, qui sont saluées. La publication des actes du colloque est ainsi précédée d'un avant-propos louant le « vaste et minutieux effort de réflexion accompli dès 1952-1953 par la Commission du Plan présidée par M. H. Laugier, puis par le Conseil Supérieur de la Recherche Scientifique, sous l'impulsion de M. H. Longchambon³ ; les projets de réforme des enseignements, en particulier de l'enseignement secondaire, préparés par M. R. Billères, constituaient également une base solide »⁴. Pour les représentants du patronat et de l'industrie, il s'agit de défendre leur intérêt à la recherche appliquée et d'affirmer leurs besoins en ingénieurs et techniciens. Concernant les « savants », les sciences « dures » sont largement les plus représentées. Leurs nombreux représentants -

¹ Cf. Vincent Duclert, « Le colloque de Caen – 1956. La IV^e République et la mobilisation scientifique », *art. cit.*, note 56 p. 349.

² Le substantif « technocrate », initialement forgé par les parlementaires - dotés en capital politique -, pour disqualifier les ministres « techniciens » - dotés de « compétences » mais pas de mandat électif -, sera finalement assumé voire revendiqué, après une sorte de « retournement du stigmate », par « ceux qui n'ont pas la force du nombre pour donner de la force sociale à ce qu'ils font et à ce qu'ils sont [et] critiquent la culture rhétorique et juridique des porte-parole politiques – cette culture qui assure une carrière au Parlement mais qui leur fait défaut – pour mettre en avant leurs propres qualités. La précision (des chiffres), l'aptitude à faire des projections (mathématiques) et plus encore la connaissance technique ou économique sont présentées comme autant de qualités nécessaires à l'exercice du métier politique. Elles s'opposent systématiquement ou presque à l'approximation (des lettres), à l'attitude rétrospective (historique et/ou juridique) et plus largement à la culture humaniste du parlementaire », cf. Delphine Dulong, *Moderniser la politique. Aux origines de la Ve République*, *op. cit.*, p. 173. C'est donc dans son acception la moins disqualifiante que nous employons le terme de « technocrate » et ses déclinaisons dans l'ensemble de ce travail.

³ « Laugier recommande à Pierre Mendès France le nom de Longchambon pour le secrétariat d'État à la Recherche installé en 1954. », cf. Jean-François Picard, « Laugier (Henri) 1888-1973 », dans Jacques Julliard, Michel Winock (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français. Les personnes, les lieux, les moments*, *op. cit.*, p. 822.

⁴ « Avant-propos », *Les cahiers de la République. Revue bimestrielle de politique*, n° spécial sur l'enseignement et la recherche scientifique, *doc. cit.*, p. 10.

dont André Lichnérowicz, Jacques Monod et Laurent Schwartz -, arguant de la demande industrielle et planificatrice, s'autorisent à proposer non seulement une « politique de la science » favorable à la recherche, fondamentale mais aussi appliquée, en sciences de la nature ainsi qu'une réorganisation de tout le système d'enseignement en faveur de ces disciplines et donc au détriment des autres. Il faut d'ailleurs rappeler que les facultés des sciences ont alors le vent en poupe puisqu'elles accueillent chaque année, depuis la Libération, une part croissante des effectifs étudiants (de 18,6 % en 1945-1946 à 26,9 % en 1955-1956¹). Troisième ordre facultaire à la Libération, après respectivement le droit et les lettres, les sciences en deviennent le premier à partir de 1955-1956, renforçant le poids symbolique des projets de réforme les concernant. Les scientifiques trouvent des alliés auprès de représentants des nouvelles disciplines de sciences humaines qui, elles aussi, ne peuvent améliorer leur place dans l'enseignement et la recherche qu'au prix d'une relative perte de terrain par la culture classique. Le directeur de l'enseignement supérieur, Gaston Berger, par ailleurs personnellement impliqué dans la promotion de la « prospective » en tant que nouvelle science humaine et dans le soutien au développement de la VIe Section de l'EPHE (Ecole Pratique des Hautes Etudes) et de la MSH (Maison des Sciences de l'Homme)², prononce en outre un discours intitulé « Misère des sciences humaines françaises »³, dans lequel il prône leur développement, ce qui montre les dispositions favorables de l'administration à l'égard des « nouvelles » disciplines de sciences humaines et sociales. Cette alliance de représentants des sciences de la nature et de représentants des nouvelles disciplines de sciences humaines s'illustre par exemple dans la revendication de la mise à l'étude, au niveau de l'enseignement

¹ Cf. tableau n° 20 « Evolution de la répartition des étudiants selon les facultés de 1945 à 2003 », chapitre I.

² Cf. Brigitte Mazon, *Aux origines de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Le rôle du mécénat américain (1920-1960)*, Paris, Cerf, 1988.

³ Dans ce discours, « il propose d'énumérer, en guise de préambule, les disciplines qu'il range sous cette étiquette : « Je citerai la psychologie et ses différentes spécialités, la psycho-physiologie, la psychologie sociale de la vie sociale, la sociologie, l'économie politique, l'anthropologie, l'ethnographie, la démographie, la science politique, la géographie humaine et économique, la recherche opérationnelle, et aussi ces études régionales que les anglo-saxons désignent du terme « d'*area studies* », et qui connaissent aujourd'hui un très large succès. Puis-je me permettre de dire que cette liste n'est pas restrictive et que je n'entends pas la clore, je voudrais pour ma part, y ajouter quelque chose dont on ne parle peut être pas assez et que j'appellerai l'anthropologie prospective car nous devons nous poser le difficile mais nécessaire problème de savoir ce que sera la situation de l'homme dans le monde de demain [...] », *Bulletin quotidien d'informations, Colloque sur l'enseignement et la recherche scientifique*, n°1, Caen, 1-3 novembre 1956, cité par Vincent Guiader, *Socio-histoire de la prospective. La transformation d'une entreprise réformatrice en expertise d'Etat, doc. cit.*, p. 150.

supérieur, de « la création d'un premier cycle orienté vers les sciences humaines et comportant notamment une formation mathématique adéquate ». Elle explique la présence à ce colloque, pourtant dédié aux sciences de la nature, « des spécialistes des nouvelles disciplines de sciences sociales, dont Alfred Sauvy et Jean Fourastié »¹ mais aussi Jean Stoetzel - Claude Lévi-Strauss et Jacques Vernant (Secrétaire général du Centre d'Etudes de Politique Etrangère) ont été excusés. Jean-Louis Crémieux-Brilhac, « alors directeur de la documentation (terme usuel à l'époque auquel on pourrait substituer celui de directeur de la communication aujourd'hui), directement rattaché au cabinet du ministre René Billères »² - place à laquelle l'aurait mis P. Mendès France, selon V. Duclert - et futur secrétaire général de l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS) chargée de poursuivre l'action engagée à Caen en 1956, témoigne ainsi du fait que « le colloque de Caen n'était pas passé inaperçu dans les sciences humaines, notamment auprès des jeunes chercheurs qui voulaient élargir les champs de recherche et donner droit d'existence aux disciplines brimées – sociologie, économie, géographie non traditionnelle (lettre de JLCB à l'auteur, 14 août 1997) »³. Plus globalement, ce colloque illustre à la fois le tournant « technocratique » dans la définition des politiques publiques⁴ qui se joue alors, ainsi que « la fonctionnalisation économique »⁵ de l'institution scolaire ; l'aspiration à sa « démocratisation » n'étant plus présentée comme une fin en soi mais comme un moyen pour satisfaire les besoins de l'économie et de permettre le maintien de la France dans la compétition internationale - d'où notamment les nombreuses références de P. Mendès France « aux exemples étrangers pour démontrer le réalisme de ses propositions [, il] invoque l'Amérique, mais aussi l'Allemagne et l'Angleterre »⁶.

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., pp. 393-394.

² Vincent Guiader, *Socio-histoire de la prospective. La transformation d'une entreprise réformatrice en expertise d'Etat*, doc. cit., p. 145.

³ Vincent Duclert, « Le colloque de Caen – 1956. La IVe République et la mobilisation scientifique », art. cit., note 80 p. 353.

⁴ Cf. Delphine Dulong, *Moderniser la politique. Aux origines de la Ve République*, op. cit..

⁵ Cf. Philippe Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution », art. cit., pp. 35-56.

⁶ Christophe Charle, « Les références étrangères des universitaires. Essai de comparaison entre la France et l'Allemagne, 1870-1970 », art. cit., pp. 16-17.

B/ Non-décisions et décisions publiques : divisions politiciennes et enseignantes versus consensus « technocratique »

1) L'échec du plan Langevin-Wallon et de la réforme de G. Monod

Le rapport publié auquel aboutit la « Commission Langevin-Wallon » est le produit à la fois de l'état des savoirs alors disponibles, d'un compromis interne à ses membres et d'un rapport de forces avec le ministère de l'éducation nationale - lui-même sous l'influence de groupes enseignants mobilisés, notamment des professeurs-agrégés -, mais aussi avec celui de l'agriculture (concernant l'enseignement agricole), ministères dont les structures administratives sont peu à peu remises sur pied ; le tout dans un contexte politique tendu, celui de la guerre Froide, qui voit la coalition issue de la Résistance voler en éclat en mai 1947, avec la dislocation de l'unité syndicale et l'exclusion des ministres communistes du gouvernement¹. La « proposition de loi Cogniot *et al.* » déposée par le groupe communiste de l'Assemblée nationale le 11 août 1947, ainsi que les deux projets gouvernementaux de 1948 et 1949, tous inspirés de ce rapport de la « Commission Langevin-Wallon », resteront lettres mortes. Les raisons respectives en sont des dispositions hostiles de la députée élue rapporteur - au bénéfice de l'âge, sur proposition des socialistes qui voulaient visiblement contrer l'élection de M. Garaudy, communiste, à ce poste² -, Melle Lamblin, issue de la démocratie chrétienne (MRP) ; la chute du cabinet du ministre socialiste de l'Education nationale Edouard Depreux ; l'hostilité du Conseil supérieur de l'éducation nationale³. Si les propositions de la « Commission Langevin-Wallon » resteront sans traduction concrètes, elles marqueront néanmoins durablement les représentations, souvent déformantes, des générations suivantes de réformistes « progressistes », jusqu'à en faire

¹ Fernande Secler-Riou, « Les travaux de la commission Langevin-Wallon », *art. cit.*, p. 86.

² Cf. Etya Sorel, *Une ambition pour l'école. Le plan Langevin-Wallon (1943-1947)*, Paris, Ed. sociales, 1997, p. 194.

³ Cf. Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, *op. cit.*, p. 379.

une « référence [qui] tourne au mythe fondateur »¹, d'où la volonté d'en exposer la complexité.

A défaut de plan de réforme arrêté par les représentants politiques, la politique scolaire de la Libération va finalement être façonnée en grande partie par la haute administration de l'Education nationale. Gustave Monod, alors directeur de l'enseignement secondaire, lance en effet en octobre 1945 une expérimentation au niveau de la 6e, sur le modèle de la démarche adoptée par Jean Zay en 1937-1939. Il s'agit des « classes nouvelles »² qui proposent « une nouvelle organisation pédagogique des études à la sortie de l'école primaire [...]. Comme les classes d'observation de 1937, les classes nouvelles bénéficient d'effectifs plus réduits que les classes ordinaires [...]. Des activités nouvelles sont introduites dans l'enseignement – « l'étude du milieu », la « réalisation d'enquête et de recherches individuelles » par les élèves – ainsi que le « travail en équipe » des professeurs. [...] Les compositions et les classements des élèves sont supprimés. Enfin des stages sont organisés pour la formation des enseignants qui participent à l'expérimentation, comme cela avait été déjà le cas en 1937 ». Gustave Monod les fait mixtes et prône qu'y soit encouragée « l'autodiscipline ». Il « introduit aussi un nouvel enseignement, l'instruction civique ». « Il s'agit simultanément d'accomplir la réforme que proposaient les plus hardis des réformateurs de 1902 : d'abandonner le « formalisme » de l'enseignement classique pour un enseignement tourné vers une culture plus large et plus contemporaine, où les activités physiques et artistiques ont une place, et où la discipline rénovée repose sur la responsabilité individuelle ». Cette expérience sera forte de 844 classes en 1949-1950 et durera jusqu'à 1951, et ce malgré la difficulté que posent les classes nouvelles quant à « la ventilation des élèves entre les différentes filières », notamment « faute d'une collaboration entre les divers types d'établissements ».

L'opposition de certains enseignants vis-à-vis, notamment, de la « polyvalence » que leur impose ce type de classes - « confiées à un seul maître en science comme en lettre » -, et sans doute aussi vis-à-vis du caractère optionnel de l'enseignement du latin, contribue grandement à leur périlclitation. C'est surtout le fait de professeurs de lycées

¹ Antoine Prost, « Langevin-Wallon, l'espoir tué dans l'œuf », *art. cit.*

² Cf. Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, *op. cit.*, pp. 366-369, pour les développements suivants.

agrégés et dont le service est consacré à une seule matière, contrairement à leurs homologues des collèges, « simples » instituteurs, pas même dotés du baccalauréat, assurant l'enseignement de toutes les matières, ou porteurs du CAEC (certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges, créé en 1941), « bi-valents », et donc tous déjà coutumiers de la « polyvalence ». Les fers de lance de la mobilisation contre ces nouvelles classes de 6e sont ainsi l'association des professeurs de français et de langues anciennes, « la Franco-ancienne », et la Société des agrégés ; unies par une « alliance objective »¹ qui porte à la fois sur « la défense de l'élitisme républicain et du niveau de l'enseignement »², ainsi que celle des prérogatives professionnelles attachées à la détention du titre d' « agrégé ». La mobilisation de la Société des agrégés finira aussi par avoir raison d'autres « innovations ». Dès la Libération, elle parvient en effet à faire capoter le projet de G. Monod « d'instituer un nouveau mode de recrutement, par le biais d'instituts pédagogiques pré-recrutant après le baccalauréat les futurs professeurs du second degré. Ces derniers auraient suivi dans ces instituts une formation pédagogique et scientifique leur permettant d'enseigner deux matières (pour Gustave Monod, la bivalence va de pair avec le projet de 6e nouvelles) »³ - c'est surtout un moyen d'amoindrir les difficultés liées à la pénurie de maîtres. Le directeur de l'enseignement secondaire impose finalement la création, en 1950, du concours du CAPES (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré), qui remplace celui du CAEC créé sous Vichy et permet ainsi à ses titulaires d'enseigner non seulement dans les collèges mais aussi dans les lycées, jusque là monopole des agrégés. Les modalités du nouveau concours prévoient en outre que les épreuves pédagogiques soient préalables aux épreuves scientifiques, ce qui constitue un autre motif de contestation du CAPES pour la Société des agrégés. « La Société dès lors ne peut que peser de tout son poids pour faire évoluer ce nouveau concours. Selon elle, en privilégiant un pré-recrutement sur critères pédagogiques, le projet de Gustave Monod met « en échec le principe de la priorité de la culture. Elle demande que les épreuves

¹ Yves Verneuil, « Valeurs et combats de la Société des agrégés depuis 1914 », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2003/1 no 77, p. 74.

² *Ibid.*, p. 82.

³ *Ibid.*, p. 78.

théoriques du concours portent essentiellement sur la culture scientifique, de manière à éviter un enseignement au rabais » »¹.

Le départ à la retraite de Gustave Monod, en 1951, marque la fin de l'élan réformateur « progressiste » de la Libération, fortement marqué par l'Education nouvelle et la culture scientifique, et un retour en force des défenseurs des humanités classiques et de l'agrégation. Le physicien Charles Brunold, membre de la Société des agrégés², est ainsi choisi pour succéder à Gustave Monod à la direction de l'enseignement secondaire. Il s'emploie d'abord à routiniser l'expérience des classes nouvelles en en étendant « certains aspects [...] à tous les établissements qui en feront la demande et qui obtiendront l'aval des autorités rectorales et ministérielles ; mais simultanément les crédits particuliers pour ces classes sont supprimés. L'interprétation fut pour tous évidente : l'expérience des classes nouvelles était terminée »³. Ensuite, il « accepte en 1952 de réformer le CAPES. Celui-ci devient de ce fait une « petite agrégation ». Le modèle du grand concours de l'agrégation reste valable »⁴. Avec le classement sans suite du rapport de la « Commission Langevin-Wallon », « ces épisodes marquent le début d'une période au cours de laquelle la réforme de l'organisation scolaire semble ajournée, et passe au second plan derrière des problèmes urgents : constructions scolaires, recrutement des enseignants, rémunérations et reclassement de ceux-ci dans la grille de la fonction publique. Un autre élément contribue à l'ajournement : les tentatives pour parvenir à un règlement durable des relations entre l'école publique et l'école privée, sujet de discorde à l'intérieur des coalitions gouvernementales », qui aboutit finalement au « vote des lois qui accordent une aide financière de l'Etat aux établissements privés » en 1951⁵. Si « les réformateurs de 1945 ont bénéficié d'une conjoncture favorable en raison de l'affaiblissement momentané des partisans du *statu quo*, hors d'état de participer aux débats scolaires, comme Léon Bérard, condamné à l'inéligibilité à la Libération, ou Carcopino, jugé en Haute Cour en

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, p. 80.

³ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 369

⁴ Yves Verneuil, « Valeurs et combats de la Société des agrégés depuis 1914 », art. cit., p. 78.

⁵ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., pp. 379-380.

1947 (mais qui bénéficia finalement d'un non-lieu) »¹, les divisions entre partis politiques mais peut-être plus encore entre enseignants conduiront à l'échec des tentatives de réforme de l'enseignement, touchant tant l'organisation des filières scolaires que la pédagogie et le recrutement des enseignants, expérimentées ou seulement proposées à la Libération sous la houlette de certains d'entre eux. Pourtant, « l'inspiration principale des réformes se trouve, [alors], dans une critique d'un enseignement d'élite, l'enseignement gréco-latin des grands lycées, selon une perspective qui renvoie, chez Langevin, à la culture des sciences expérimentales, et chez Monod et d'autres, comme Lucien Febvre, à une « culture moderne » qui n'ignorerait pas le monde contemporain »². L'enseignement des lycées, au recrutement social très bourgeois (voir le chapitre I), est le modèle plus ou moins explicite contre lequel s'érigent ces réformateurs, pour beaucoup passés par la filière concurrente, mais de moindre prestige, de l'enseignement primaire-supérieur et/ou représentants de disciplines parmi les moins canoniques telles que les sciences « dures », alors dominées dans l'ordre symbolique par les « lettres », mais aussi les nouvelles sciences « humaines et sociales », hybrides de ces deux ordres de facultés, telles que la psychologie et la sociologie, enseignées en facultés de lettres - où elles sont encore inféodées à la philosophie -, mais dont certains certificats relèvent, pour la première, des facultés des sciences et, pour la seconde, des facultés de droit et science économique. En portant sur les contenus et méthodes pédagogiques, la critique des « humanités classiques » est ainsi à la fois de dimension intellectuelle et disciplinaire, mais aussi indirectement sociale puisqu'elle vise la filière d'enseignement de prédilection de la bourgeoisie, au sein de laquelle se recrute et se reproduit l'élite sociale. La préoccupation politique d'un recrutement de cette élite sur critères exclusivement scolaires, souvent liée à une trajectoire d'ascension sociale permise par une réussite scolaire socialement peu probable - souvent dans des disciplines plus « ouvertes » que la moyenne mais aussi moins prestigieuses comme les sciences, « dures » ou « humaines et sociales » -, conduit ces réformateurs à défendre une pédagogie alternative à l'enseignement « classique », basée sur les méthodes « actives » prônées par la Ligue de l'Education

¹ *Ibid.*, p. 368.

² *Ibid.*, p. 370.

nouvelle¹ et ses organisations satellites, ainsi que des savoirs débordant le cadre restreint de la culture lettrée enseignée au lycée. Après la définition d' « humanités techniques »² au tout début des années trente, comme complément aux « humanités classiques », les lendemains de la seconde guerre mondiale voient ainsi émerger une tentative de définition des « humanités scientifiques »³ et la promotion d'une « culture moderne », plus axée sur le monde contemporain. Ces critiques, d'apparence proprement pédagogiques, du classicisme des lycées sont en grande partie le fait d'enseignants à la trajectoire sociale ascendante, véritables « oblats »⁴, devant leur « situation » à l'École et l'ayant payée au prix d'une acculturation souvent douloureuse⁵. Des considérations sociales et politiques de « justice sociale » et de

¹ Il est à noter qu'un « Congrès européen d'éducation nouvelle » se tient à Paris du 28 juillet au 12 août 1946, réunissant 2 500 participants issus de 12 pays, cf. Fernande Secler-Riou, « Les travaux de la commission Langevin-Wallon », *art. cit.*, p. 96.

² Sous la plume de membres de l'association des Compagnons de l'université nouvelle, avec le soutien de la CGT, cf. Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, *op. cit.*, p. 341.

³ Moment fort de l'affirmation sur la scène publique de ces dernières, « un « Congrès sur les humanités scientifiques », est réuni du 22 au 29 mai 1947 à l'initiative de Paul Langevin, mais après la mort de celui-ci [...]. Il s'achève par le vote d'une motion où l'on reconnaît des idées défendues par Langevin : place plus grande pour l'enseignement des sciences dans la formation de la jeunesse française, renforcement de l'enseignement de sciences expérimentales, et « extension de la pratique des travaux manuels dont la valeur éducative est irremplaçable ». Ce congrès révèle une sorte d'alliance entre les partisans d'une réforme de l'organisation scolaire, des scientifiques et les spécialistes des nouvelles sciences sociales (comme Friedmann). [...] Par contre, à partir de ce moment, l'apport des partisans de l'éducation nouvelle semble moins important que dans la période antérieure, peut-être en partie parce qu'il est relayé par des scientifiques et des administrateurs qui en développent et diffusent des éléments jusqu'à la fin des années 1960. Avec le Congrès pour les humanités scientifiques apparaît au grand jour le poids accru dans les débats scolaires des scientifiques – professeurs d'université et chercheurs, responsables du CNRS et d'organismes publics, dirigeants d'entreprises issus de l'École polytechnique ou de grandes écoles d'ingénieurs [...]. De hauts administrateurs de formation scientifiques occupent des postes d'influence au ministère de l'Éducation nationale comme Paul Le Rolland, professeur à la faculté des sciences de Rennes et directeur de l'enseignement technique de 1944 à 1948, l'inspecteur général de sciences physiques Charles Brunold, directeur de l'enseignement du second degré de 1951 à 1960, dont les adjoints sont aussi des scientifiques, ou encore Jean Capelle, professeur de mécanique à la faculté des sciences de Nancy et l'un des recteurs les plus en vue à partir de 1951 », cf. Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, *op. cit.*, pp. 378-379.

⁴ Cf. Pierre Bourdieu, « Épreuve scolaire et consécration sociale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 39, 1981, pp. 38 et 40.

⁵ Bernard Pudal écrit à propos des boursiers : « Au point de rencontre et de friction de deux cultures » (Richard Hoggart, *La culture du pauvre*, Paris, Minuit, 1970, p. 348), le boursier d'origine populaire est confronté à une difficile entreprise d'acculturation, à une série d'opérations d'ajustement social, vécues comme trahison, humiliation et insatisfaction à être [...]. Georges Cogniot, par exemple, livre dans son autobiographie, peut-être à son corps défendant, une parfaite illustration de l'analyse que Richard Hoggart consacre à la pathologie des boursiers [...]. Boursier modèle, bon élève au lycée, reçu à l'École normale supérieure, Georges Cogniot a fait l'apprentissage de cette solitude inhérente au devenir de celui qui s'est écarté, très tôt, de ses congénères ». Il y évoque ses « angoisses » et « vomissements » « les jours de

« démocratisation » de l'École vont ainsi de pair, à cette époque, avec la remise en cause de l'hégémonie culturelle des humanités classiques, filière du système scolaire alors la plus sélective socialement. Les propositions d'alternatives à l'organisation de l'enseignement en sections étanches tant au niveau de leurs contenus et pratiques pédagogiques que de leur recrutement social, sont ainsi autant de prise de position politique en faveur d'une société plus égalitaire et s'ancrent de ce fait à gauche de l'échiquier politique de l'époque.

Toutefois, l'échec de ces propositions de réformes ne tient pas qu'à l'opposition des tenants de la « droite » politique. Si un certain *statu quo* l'emporte finalement, il procède certes de « la coexistence durable de deux antagonismes différents dont les lignes de clivage ne se recoupent pas – entre adversaires et partisans d'un financement public pour l'enseignement privé d'une part, entre partisans du maintien en l'état de l'organisation scolaire par ordres et réformateurs d'autre part – [qui] rend improbable l'aboutissement d'une réforme scolaire par la voie parlementaire »¹, mais aussi des divisions enseignantes elles-mêmes, qui recourent les rivalités entre les différents ordres d'enseignement et les différents statuts enseignants. Or, compte tenu de l'affaiblissement des organes centraux de l'Etat et de l'urgence de la « reconstruction », mais aussi en raison de leur forte capacité mobilisatrice, de leur poids au sein de la représentation politique² et au sein de la haute administration à cette période, les enseignants se sont vus confier un rôle décisif dans l'élaboration de la politique scolaire de la Libération et des années cinquante. « Les enseignants imposent à l'opinion et aux gouvernements successifs leur perception des problèmes éducatifs. La IVe République constitue l'apogée de leur influence, le pouvoir politique légitimant leur intervention,

composition » ainsi que son refus de « parvenir » », *Prendre parti. Pour une sociologie historique du PCF*, Paris, FNSP, 1989, pp. 127-128.

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 380.

² « La part des instituteurs dans la représentation politique double lors du Front Populaire (5,3 %). En 1951, ces chiffres augmentent encore : 5,8 % pour les instituteurs et 8,1 % pour les professeurs. [...] Cette influence se retrouve au sommet de l'État, puisque les ministres de la IVe République sont recrutés parmi les instituteurs pour 4,4 % d'entre eux, parmi les professeurs pour 10,7 %, mais très peu parmi les ouvriers et les artisans (3,5 %). », Laurent Frajerman, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *Histoire de l'éducation*, n°117, 2008, p. 61.

alors qu'auparavant il tentait de la restreindre »¹. A. Prost explique ainsi que « la IV^e République, il faut bien le dire, est marquée par l'impuissance. La raison en est que les questions d'enseignement sont alors laissées, pour l'essentiel, aux enseignants, nombreux et influents au Parlement et à la SFIO. Or ils sont profondément divisés sur les réformes à entreprendre. Du milieu de l'entre-deux-guerres au projet du ministre R. Billères (1956-1957), en passant par J. Zay lui-même et par la commission Langevin-Wallon (1944-1947), tous les projets proposent en effet d'intercaler, entre le primaire et le secondaire, un cycle d'observation qui permette d'orienter les enfants en fonction de leurs aptitudes, et non des hasards de leur scolarité ou du milieu social. Toute la question est de savoir si ce cycle d'observation et d'orientation sera primaire ou secondaire. Plus un projet le prévoit long, plus en unifie les programmes, en créant un véritable tronc commun, plus l'hostilité du secondaire est vive : celui-ci ne peut accepter qu'un cycle d'observation très court, sans tronc commun, intégré aux lycées et collèges et assuré par des professeurs »². Les lignes de partage entre enseignants sont d'autant plus complexes qu'ils se mobilisent via des organisations professionnelles fondées sur des « identités » concurrentes mais non exclusives les unes des autres : catégorielles, disciplinaires, politiques, voire religieuses. Ces organisations se superposent et s'entremêlent, se recoupent parfois, et donnent lieu à des alliances sur certains points et des luttes internes pour d'autres. Ainsi, des associations telles que la Société des agrégés ou la Franco-ancienne, aux prises de position « conservatrices » pour ce qui concerne l'organisation scolaire et la pédagogie, si l'on juge leur rôle à la Libération dans l'échec de l'expérimentation des « classes nouvelles » et dans celui du recrutement des certifiés sur critères essentiellement pédagogiques³, sont pourtant politiquement ancrées à

¹ *Ibid.*, p. 93. Par exemple, dans les années cinquante, « grâce à l'intervention de parlementaires qui avaient fréquenté les écoles normales supérieures, le SNES obtient le statut de fonctionnaire-stagiaire pour les normaliens, quasiment seuls à être payés pendant leurs études. ».

² Antoine Prost, *L'école et la famille dans une société en mutation*, *op. cit.*, p. 31.

³ Plus largement, « la Société rejette donc tous les plans successifs de réforme. Elle est le chef d'orchestre de la résistance au plan Billères et mobilise derrière elle la plupart des syndicats du second degré, ainsi que la Franco-ancienne et même l'Académie française [...]. Cette attitude conservatrice finit par éloigner d'elle le SNES, qui s'est rallié en 1956 à l'idée d'un tronc commun en 6^e. La Société ne peut l'accepter : elle refuse une « amputation » des lycées et tient à ce que ceux-ci continuent à dégager une élite ; elle demande que les nouveaux flux d'élèves soient dirigés vers d'autres voies que l'enseignement secondaire, qui n'a pas vocation à former les cadres moyens et les techniciens dont la France a besoin. [...] La Société se donne une image réactionnaire et malthusienne qu'elle n'avait pas avant la guerre, même après son refus de la réforme Jean Zay », Yves Verneuil, « Valeurs et combats de la Société des agrégés depuis 1914 », *art. cit.*, p. 80.

« gauche ». Ainsi « ses présidents successifs, tous de gauche jusqu'en 1960, prennent le parti de collaborer activement avec le SNES, où ils occupent même des fonctions importantes. Il en va de même de Maurice Lacroix, président de la Franco-ancienne, ancien du mouvement Jeune République, devenu compagnon de route du PCF, qui reste très influent à la Société »¹. A l'inverse, un domaine tel que celui de l'éducation populaire, historiquement ancré à « gauche » et où se pratiquent des pédagogies alternatives, « après la guerre [...] le secteur de l'éducation populaire subit l'influence d'un autre courant, celui de la neutralité politique et de l'éloge de l'initiative privée »². Les divisions enseignantes quant aux réformes scolaires à mener ou non ont finalement autant à voir avec des antagonismes catégoriels, notamment entre instituteurs et professeurs, que politiques, or « une dissociation aussi complète dans l'enseignement secondaire entre le grade et la fonction explique la pérennité des luttes de catégorie »³. Les divisions politiques, partisans voire religieuses ne sont pas pour autant négligeables puisqu'elles conditionnent notamment des configurations syndicales particulières et la possibilité qu'y émerge une « majorité » forte. « A partir de la Libération, l'ancrage nouveau du Parti communiste dans le corps enseignant, dû à son rôle dans la Résistance le fait pénétrer au sein de la constellation concurrente (républicaine-laïque), ce qui contribue à son succès durable de premier parti de la gauche. [...] Plusieurs milliers d'instituteurs et plusieurs centaines de professeurs sont désormais communistes, loin des pionniers du début. [...] Les enseignants communistes se retrouvent en situation minoritaire, mais suffisamment importante pour peser sur les décisions, au sein des Francas, de la MAIF et, surtout, du syndicalisme enseignant. Le courant Unité & Action, qu'ils animent, représente entre 20 et 30 % des mandats dans la FEN. En 1949, 15 % de l'effectif de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm adhère au PCF, qui dirige, avec l'aide des sympathisants, les sections syndicales de toutes les ENS. Les communistes investissent particulièrement les organisations qui n'ont pas leur équivalent dans leur propre constellation (Fédération des Conseils de parents d'élèves) ou qui ne peuvent être concurrencées (MGEN) »⁴. A noter que les associations de

¹ *Ibid.*, p. 78.

² Laurent Frajerman, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *art. cit.*, p. 64.

³ Yves Verneuil, « Valeurs et combats de la Société des agrégés depuis 1914 », *art. cit.*, p. 71.

⁴ Laurent Frajerman, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *art. cit.*, pp. 67-68.

parents d'élèves « sont créées et animées par des enseignants », et prolongent et reproduisent leurs divisions : « la Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE) ne conquiert une autonomie, toute relative, que dans les années 1970 et sa concurrente, la Fédération des parents de l'enseignement public (PEEP), affirme sa proximité avec la Société des agrégés jusqu'en 1962 »¹. Opposés à ce courant dit « unitaire », « la tendance d'extrême gauche École émancipée obtient entre 5 et 10 % des mandats à la FEN et ses représentants se font les porte-parole de la contestation aux congrès de la CGT de 1935 et 1946. La principale figure libertaire des années 1950, Georges Fontenis, est un instituteur. Quand aux catholiques pratiquants, influents parmi les chrétiens de gauche, ils fondent le second syndicat enseignant, le Syndicat général de l'Éducation nationale CFTC. D'autres, chrétiens, progressistes ou anciens militants de la Jeunesse étudiante chrétienne, choisissent au contraire d'adhérer aux syndicats de la FEN pour les modifier de l'intérieur [...]. Enfin, la carrière de Georges Pompidou, professeur agrégé, montre que la droite n'exerce pas d'ostracisme envers les enseignants »². Ces divisions catégorielles et politiques trouvent un de leurs principes explicatifs dans le recrutement social très inégal des différentes catégories d'enseignants, qui résulte de celui des différents diplômes qui y donnent accès. Le recrutement social incomparable des écoles normales d'instituteurs et des agrégations peut ainsi expliquer en partie la tendance au fait que « les instituteurs sont plus marqués à gauche que les professeurs, dont un certain nombre affiche des idées conservatrices »³. L'ensemble de ces lignes de fracture - sociales, catégorielles et politiques - entre enseignants, sont exacerbées par un contexte politique où le relatif consensus de la Libération se délite peu à peu sous la pression du retour des divisions partisans, que la Guerre Froide va attiser. L'absence de majorité forte à l'Assemblée privera ainsi les projets de réforme « progressistes » de la Libération de concrétisation ; néanmoins, certaines de leurs idées force continueront d'être défendues.

2) L' « orientation productiviste »⁴ de la politique scolaire

¹ *Ibid.*, p. 71.

² *Ibid.*, p. 70.

³ *Ibid.*, p. 84.

⁴ Philippe Masson, « La fabrication des *Héritiers* », *Revue française de sociologie*, n°42-3, 2001, p. 490.

Malgré les passerelles tissées avec les années vingt-trente via les militants de l'école unique ayant occupé des responsabilités politiques avant et après guerre, les années post-conflit sont fondatrices d'une nouvelle ère en matière de politique scolaire, cela tient à la fois à la relative continuité établie par l'invocation répétée du rapport Langevin-Wallon, mais peut-être plus encore à une nouvelle vision des fonctions sociales de l'Ecole qui émerge alors pour connaître une postérité durable. Celle-ci accorde une place plus importante, à partir de 1944, « à la relation entre filières de scolarisation et débouchés professionnels. [...] Après 1944, toutes les filières de scolarisation, sauf la filière d'élite qui est définie par son prolongement dans l'enseignement supérieur, tendent à être mises en rapport avec des débouchés professionnels. Quelle que soit l'organisation préconisée par les projets de réformes successifs, l'enseignement technique apparaît ainsi toujours comme un type d'enseignement qu'il convient de développer considérablement, dans ses effectifs et souvent dans sa diversité »¹. Ce souci de connexion entre système scolaire et marché du travail va soutenir l'idée de la nécessité d'une « orientation » des élèves entre les filières, sur la base des « aptitudes individuelles » et des besoins, encore impossibles à chiffrer, en main-d'œuvre. Ainsi, « le Plan Langevin-Wallon [...] suppose aussi que l'école assure au moins une partie de « l'orientation professionnelle », pour les élèves destinés aux emplois d'ouvriers et d'employés – ceux pour lesquels l'entrée au travail se ferait vers 18 ans. Ainsi est attribuée à l'école une fonction qu'elle n'a jamais remplie antérieurement et pour laquelle elle ne dispose ni de techniques, ni d'objectifs définis. Cette innovation ne semble perçue à l'époque ni par les partisans de la réforme ni par ses adversaires »². Cette préoccupation nouvelle d'adaptation de l'enseignement aux besoins anticipés de l'économie apparaît même dans les facultés de lettres, pourtant alors quasiment intégralement vouées, en principe et de fait, à la formation d'enseignants. Pour preuve, à partir de 1945-1946, des rubriques de débouchés autres que ceux de l'enseignement apparaissent dans les *Livrets de l'étudiant* édités par l'Université de Paris (ex : carrières « administratives » : ENA, bibliothèques, SNCF ;

¹ Jean-Michel Chapoulié, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 376.

² *Ibid.*

« para-administratives » : rédaction, traduction, secrétariat, journalisme), même si l'enseignement occupe encore 4 des 5 pages dédiées aux débouchés professionnels des études littéraires¹.

Ce que l'on peut qualifier de « doxa » de l'impératif de la « fonctionnalisation économique de l'institution scolaire »² - notamment véhiculée par la commission de la main d'œuvre dont le rapport pour le IIe Plan paraît en 1954 -, va trouver des relais auprès des responsables politiques et administratifs de la politique scolaire dès 1953 (moment où apparaissent les premiers signes de la croissance économique). « Ce rapport constitue un élément essentiel dans les réflexions qui prennent place à ce moment pour préparer une réforme de l'organisation scolaire dont l'urgence est affirmée par quelques parlementaires, comme le président de la commission de l'Education nationale à l'Assemblée nationale René Billères. Depuis l'année précédente, en effet, le processus de préparation d'une réforme est de nouveau engagé. Trois projets sont successivement rédigés entre 1953 et 1957, et les éléments qui s'introduisent successivement permettent d'apercevoir l'ampleur des transformations de la perception de l'avenir qui prennent place chez ceux qui participent à la définition de la politique de l'Education nationale »³. En 1953, un premier projet de réforme de l'enseignement portant sur le second degré est donc défendu par le directeur de cet ordre d'enseignement, Charles Brunold, agrégé de sciences physiques et adhérent de la Société des agrégés. Confronté au problème d'« un excès d'effectifs par rapport aux capacités d'accueil dans les établissements secondaires », il préconise une réorientation d'une partie des élèves qui y sont scolarisés vers l'enseignement technique, arguant de leur « niveau jugé « insuffisant » »⁴. Il élabore un projet de réforme qui reviendrait sur « la fusion dans l'enseignement secondaire de 1950 de l'ancienne filière secondaire et de la filière moderne courte des EPS. Il estime qu'il faut séparer les élèves issus de ces

¹ cf. Jean-Philippe Legois, *La Sorbonne avant Mai 68. Chronique de la crise universitaire des années 60 à la Faculté des Lettres et Science Humaines de Paris*, *doc. cit.*, p. 33.

² Philippe Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution », *art. cit.*

³ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, *op. cit.*, pp. 386-387.

⁴ « la mesure de cette insuffisance est la proportion importante – les deux tiers des élèves qui entrent en 6^e – qui ne parvient pas au baccalauréat, et la proportion encore plus forte des bacheliers qui ne parviennent pas à obtenir ultérieurement un diplôme de l'enseignement supérieur.», cf. *Ibid.*, p. 387.

deux types de recrutement en créant une filière plus courte d'un an que celle qui conduit au baccalauréat. Celle-ci ne débouchera pas sur les études supérieures, mais sur un « baccalauréat élémentaire » - une expression supposée plaire aux familles. La filière longue serait au contraire rallongée d'un an et couvrirait donc ce qui était jusque-là le début des études supérieures »¹. L'objectif de C. Brunold est d'ainsi juguler ce qu'il perçoit comme un « apport massif qui a tenté d'envahir, par le baccalauréat, l'Enseignement supérieur et les écoles supérieures de toutes sortes » et de satisfaire simultanément ce que « ses alliés du Plan de 1952 »² présentent comme un besoin en techniciens. Malgré les dispositions favorables de la Direction de l'enseignement technique qui « devait être la « principale bénéficiaire » d'une réforme qui aurait augmenté ses effectifs », l'opposition de la Direction de l'enseignement primaire (qui défend ses prérogatives sur l'enseignement court avec ses cours complémentaires), celle de la Direction de l'enseignement supérieur, ainsi que celle d'une majorité de parlementaires enterre ce projet³.

Un second projet est ensuite défendu par le nouveau Ministre de l'Education nationale, Jean Berthoin, sénateur radical, qui succède à ce poste au député radical André Marie, suite à une crise ministérielle ayant conduit à la formation du cabinet P. Mendès-France en juin 1954. L'expertise économique-démographique va alors rencontrer un écho politique nouveau avec l'arrivée au pouvoir de P. Mendès France qui inaugure, en matière de politique scolaire, une ère de « dirigisme volontariste »⁴ - qui perdurera sous la présidence de De Gaulle. La nomination de J. Berthoin - « spécialiste des affaires économiques [...] [qui] n'a eu avant cette date que des engagements marginaux en matière d'enseignement. Rapporteur du budget de 1946 à 1954 au Sénat, depuis plusieurs années pour les questions économiques au sein du parti radical, ainsi qu'à l'Assemblée nationale, ce sont plutôt des réseaux économiques qu'il a eu

¹ *Ibid.*, pp. 387-388.

² Philippe Bongrand, « La scolarisation des mœurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation, en France, depuis la Libération », *doc. cit.*, p. 122.

³ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, *op. cit.*, pp. 388-389.

⁴ Christophe Charle, « Les références étrangères des universitaires. Essai de comparaison entre la France et l'Allemagne, 1870-1970 », *art. cit.*, p. 16.

l'occasion de cultiver au cours des années précédant son installation rue de Grenelle »¹ - à la tête de ce ministère est déjà révélatrice des dispositions du nouveau gouvernement à l'égard de l'éducation². Il en va de même du choix d'André Le Gall - ancien adjoint au directeur de l'Enseignement technique et membre de la commission de la main-d'œuvre pour le IIe Plan, qui vient de remettre son rapport - pour occuper la direction de la section des affaires générales au sein du cabinet³. « Pour préparer un nouveau projet, Jean Berthoin réunit une commission entre 1954 et 1955, le « Comité d'études pour la réforme de l'enseignement », à la composition originale : aucun universitaire de renom, en dehors du président, le recteur de l'académie de Paris Jean Sarrailh ; quelques universitaires occupant des positions dans des institutions périphériques comme l'actif secrétaire de la commission Charles Morazé qui appartient à la 6^e section de l'EPHE, ainsi que des « hommes hautement qualifiés par leur expérience professionnelle, l'étendue de leurs responsabilités et leurs connaissances humaines ». Il s'agit à la fois de scientifiques, de cadres et de dirigeants modernistes d'entreprise (dont le directeur général de la SNCF qui participe d'ailleurs très peu aux discussions. Alfred Sauvy et Jean Fourastié figurent également parmi les membres de la commission mais Sauvy ne semble pas y avoir été très actif »⁴. En revanche, « par les réseaux qu'il a constitués depuis dix ans de participation au Plan et à la campagne de la productivité, J. Fourastié importe les points de vue et actions de professionnels évoluant dans les milieux économiques »⁵. L'expertise économique est encore représentée dans cette commission de réforme par Jean Vergeot, commissaire adjoint du Plan. Le patronat y est aussi très présent et influent à travers trois chefs d'entreprise, dont deux membres du CNPF, parmi lesquels Raymond Boulenger, membre du comité directeur du CNPF et président de la commission pour l'apprentissage et la formation professionnelle qui fera un rapport concernant l'enseignement technique – « À cette époque, les milieux patronaux

¹ Philippe Bongrand, « La scolarisation des mœurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation, en France, depuis la Libération », *doc. cit.*, p. 122.

² « A contrario, au cours des années précédentes, les positions des radicaux sur le thème de l'enseignement ne manifestent pas du tout de préoccupation économiste, bien plus marquées par le problème de la laïcité (pivot fondateur de leur positionnement politique)», *ibid.*

³ Cf. *ibid.*, p. 123.

⁴ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, *op. cit.*, p. 389.

⁵ Philippe Bongrand, « La scolarisation des mœurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation, en France, depuis la Libération », *doc. cit.*, p. 53.

évoluent justement en faveur du développement de la formation », notamment du fait de la demande des cadres¹. « Sans être économistes ni industriels, les autres membres extérieurs à l'administration de l'enseignement Charles Morazé et Robert Debré se montreront, eux aussi, très proches des idées des économistes. Les deux autres membres sollicités pour des raisons extra-universitaires paraissent *a contrario* moins liés à l'économie. Jacques Balland, représentant des étudiants n'est appelé que pour des raisons « psychologiques » (c'est-à-dire politiques). Peut-être les mêmes raisons de représentation minimale des « usagers » expliquent-elles que l'unique représentant des parents d'élèves, E. Schürr, viennent y associer la fédération de parents d'élèves qui, parmi les quatre principales, est la plus hostile au rapprochement des différentes filières ... »². « La source principale de ces rapports est indiquée : c'est le rapport publié peu auparavant par la commission de la main-d'œuvre du Plan »³, d'où un crédit particulier probablement accordé aux prises de position de J. Fourastié pour qui « la limite des facultés de beaucoup d'élèves n'est « pas très élevée », il faut donc des « classes faibles » pour les recevoir et ils doivent « recevoir un diplôme de faible valeur » »⁴. Au final, « cette commission est la première à donner, dans ses débats, une place centrale à la question des débouchés professionnels des études ». Les attendus du projet de loi qui en découle « font apparaître des changements survenus depuis le plan Langevin-Wallon. L'organisation scolaire proposée est justifiée essentiellement par la nécessité de préparer les générations futures aux emplois à pourvoir dans une conjoncture de changements technologiques et de développement économique. Le terme « démocratisation » ne figure ni dans les attendus de l'exposé des motifs ni dans

¹ *Ibid.*. « Au cours des années 1950, la critique [...] émane des cadres d'entreprises [à travers notamment la CGC, en 1954] qui estiment que l'école est incapable de donner à tous les enfants des chances et des possibilités égales de réussite, seule une réforme en profondeur du système éducatif allant dans le sens d'une ouverture à la « vie réelle » permettra de construire, ensuite, un système de formation des adultes permettant à quiconque le souhaite, une reprise ultérieure des études ou un perfectionnement ». L'ensemble de ces critiques repose pour l'essentiel sur l'idée que l'école, parce qu'elle se veut espace séparé du monde du travail et de la production, est tout autant inapte à prendre en compte les véritables « besoins » des entreprises qu'à assurer l'égalité des chances. Pour les tenants de ce courant, la réforme du système éducatif doit nécessairement précéder toute construction d'un dispositif performant de formation permanente », cf. Guy Brucy, « 1968 et la formation : conquête d'un bien universel ou genèse d'un nouvel ordre politique et social ? », *art. cit.*, p. 271.

² Philippe Bongrand, « La scolarisation des mœurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation, en France, depuis la Libération », *doc. cit.*, pp. 121-122.

³ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, *op. cit.*, p. 389.

⁴ *Ibid.*, p. 390.

l'exposé de présentation de Berthoin à la presse»¹. Le projet Berthoin limite à deux ans (11-13 ans) le « cycle d'orientation » et « contient un plaidoyer insistant pour le développement de l'enseignement technique » pour fournir des « agents techniques, des techniciens et techniciens supérieurs » qui « manquent gravement à notre économie », ainsi que des personnels « pour les activités non techniques ou semi-techniques du secteur tertiaire. [...] Les attendus du projet mentionnent également la nécessité d'une augmentation du nombre d'étudiants en sciences – non comme une conséquence d'une augmentation du nombre total d'étudiants, mais grâce à une répartition différente entre disciplines »².

Ce projet de réforme rencontre tout de suite l'hostilité des parlementaires communistes et socialistes qui déposèrent chacun leur propre projet de loi au même moment (mars 1955), allant tous les deux dans le sens d'un tronc commun jusqu'à 14 ans. Toutefois, aucun d'entre eux n'est examiné par l'Assemblée nationale avant les élections de janvier 1956, suite auxquelles le radical René Billères devient le nouveau ministre de l'Education nationale et prépare une autre réforme de l'enseignement. Il constitue, à cet effet, sa propre commission dite « Commission pour la démocratisation des enseignements du second degré, technique et supérieur ». Si son intitulé affiche une rupture avec le « malthusianisme » de la précédente, une certaine continuité est néanmoins établie par le recteur Sarrailh qui préside ces deux commissions de réforme successives. La participation d'H. Laugier et de J.-L. Crémieux-Brilhac³ - alors président de la Documentation française et membre du cabinet de P. Mendès-France, futur secrétaire général de l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS), créée dans la foulée du colloque de Caen de 1956 – à cette commission manifeste également les dispositions favorables du nouveau ministre à l'égard des analyses et propositions qui seront rendues publiques à l'automne 1956, lors du colloque de Caen. R. Billères, ayant sans doute tiré les conclusions de l'échec des projets de réforme précédents, associe les syndicats enseignants à cette commission. Outre ces « représentants des principaux syndicats des personnels enseignants de tous ordres, [elle réunit toutefois] aussi Daniel Waeles, le président du comité de formation

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, p. 391.

³ Cette participation de J.-L. Crémieux-Brilhac a été signalée par Antoine Prost, lors de son séminaire de 2006-2007 sur « La restructuration gaullienne », au Centre d'Histoire Sociale.

de l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM), le directeur de la main-d'œuvre au ministère du travail, Alfred Rosier, ainsi que Henri Laugier, Alfred Sauvy, et le sociologue Georges Friedmann »¹. Le Plan et l'INED, et plus largement l'appréhension économique du système scolaire, sont donc très représentés dans cette commission. Ainsi, l'un de ses rapports « insiste sur la diminution en cours de la main-d'œuvre agricole et sur l'insuffisant niveau d'instruction des cadres, et conclut en faveur de la prolongation à 18 ans de la scolarité obligatoire, en invoquant une tendance à la diminution des emplois du fait de l'automatisation et de l'arrivée sur le marché du travail des générations nombreuses nées après-guerre. Le nombre de scientifiques formés, comme celui des ingénieurs et plus encore celui des techniciens, est estimé insuffisant »². La mission qui incombe à cette commission semble donc consister à proposer des mesures ménageant le souci de la majorité du milieu enseignant et des partis politiques de gauche d'un recrutement plus démocratique d'un plus grand nombre d'élèves et d'étudiants, tout en satisfaisant aux besoins en main-d'œuvre évalués par la commission de la main d'œuvre du Plan. Le projet de loi issu de ces réflexions ménage ainsi « fonctionnalisation économique de l'ensemble de l'institution scolaire »³ et « démocratisation »⁴, la seconde étant considérée comme un moyen nécessité par la première plutôt que comme une fin en soi. D'ailleurs, outre les besoins de l'économie en main d'œuvre qualifiée, les justifications données en faveur de la « démocratisation » sont trouvées dans les travaux de l'INED sur l'orientation scolaire qui montrent que de bons élèves de l'enseignement primaire d'origine populaire ne poursuivent pas d'études après 14 ans. Ils sont notamment mobilisés par R. Poignant - chargé de mission au cabinet du ministre de l'Éducation nationale de 1956, après être passé par le Plan - « pour faire accepter par le Conseil supérieur de l'Éducation nationale le projet de

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 392.

² *Ibid.*

³ « Pour la première fois dans ce genre de texte, le projet de loi attribue explicitement une finalité professionnelle à l'ensemble de la scolarisation : l'article 3 déclare en effet que « les établissements ont pour mission [...] de les [les élèves] préparer à la vie sociale et civique et à l'exercice des différents métiers et professions dans des conditions adaptées au progrès scientifique et aux transformations économiques et sociales. » », *Ibid.*, p. 394.

⁴ L'obligation scolaire est fixée à 16 ans et donc prolongée de deux ans, et l'orientation des élèves est prévue après un tronc commun de deux ans dans des écoles moyennes, pour la tranche d'âge des 11-15 ans.

Billères »¹. Or, « si ces enquêtes mettent en évidence les inégalités d'orientation vers les études longues, et notamment l'existence d'élèves qui ont une bonne réussite et ne poursuivent pas d'études, elles n'attirent pas l'attention sur les inégalités de réussite scolaire selon l'origine sociale. Cette question ne fut pas non plus évoquée par la commission de 1956 »².

Si la IV^e République s'effondre avant que le projet de loi déposé par R. Billères ne soit voté, « quelques décisions importantes ont été prises qui déstabilisent le système antérieur et qui rendent donc à peu près inéluctable la réalisation d'une réforme de grande ampleur. Pour la rentrée 1957, l'examen d'entrée en 6^e est remplacé par une admission sur dossier pour la plus grande partie des candidats : il en découlera une augmentation de 10 % des admis en classe de 6^e. La poursuite des études dans le premier cycle est ainsi érigée en quasi norme, alors même que les générations qui arrivent à l'entrée du second degré sont particulièrement nombreuses. Pour accélérer les constructions scolaires, une nouvelle direction de l'équipement scolaire, universitaire et sportif, regroupant les services de constructions des différentes directions est créée en 1956. Confiée à l'ancien directeur de l'enseignement supérieur, elle possède une sorte de prééminence sur les autres directions. Billères, qui semble de tous les ministres de l'Education nationale qui se sont succédé depuis 1947 le plus convaincu de la nécessité d'une réforme et le plus déterminé à agir, obtient une augmentation sensible du budget de l'Education nationale en prévision de la réforme, et mit sur pied un mode de pré-recrutement des professeurs du second degré »³.

Au-delà de ces mesures concrètes aux effets pratiques immédiats, cette commission et le projet de réforme qui en découle participent d'un mouvement plus général qui va forger pour les années suivantes une représentation nouvelle qui fait de la réforme de l'enseignement un élément de la politique économique : « la démocratisation de l'enseignement général et l'augmentation des effectifs scolarisés n'apparaissent donc plus comme une menace pour l'équilibre social, mais comme un moyen du

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 392.

² Jean-Michel Chapoulie « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme « experts » de la politique scolaire en France 1945-1962 », art. cit., p. 137.

³ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 392.

développement économique, qui pourrait également éviter un excès quantitatif de main-d'œuvre en retenant plus longtemps chaque génération à l'école »¹. Ce souci d'adaptation de l'institution scolaire au marché du travail explique peut-être aussi, au moins en partie, la création, en 1957, d'un service statistique au sein du ministère de l'Education nationale et qu'il soit confié à une équipe issue de l'INED, composée d'A. Sauvy - qui prône depuis 1949, comme on l'a vu, « une plus grande liaison entre l'université et l'économie » - d'A. Girard, H. Bastide et P. Clerc².

¹ *Ibid.*, p. 393.

² Cf. André Robert, *Système éducatif et réformes, de 1944 à nos jours*, Paris, Nathan pédagogie, 1993, p. 57.

Conclusion chapitre II :

Au sortir de la seconde guerre mondiale, la revendication traditionnelle du mouvement ouvrier de l'égalité de la culture technique et manuelle et de la culture classique croise les préoccupations technocratiques et patronales d'adaptation de l'offre d'enseignement scolaire, désormais considéré en tant que « formation », aux débouchés professionnels anticipés. Cette convergence d'intérêts, ponctuelle et surtout partielle¹, explique sans doute qu'entre 1946 et 1949, le budget de l'enseignement technique devienne supérieur à celui de l'enseignement secondaire, qui a pourtant des effectifs deux fois supérieurs², et qu'il soit confié à un communiste - « le premier directeur de l'Enseignement technique, P. Le Rolland (1944-1947), sera un communiste »³. Cet investissement dans l'enseignement technique, notamment court, bénéficiera essentiellement aux enfants des classes populaires que les résultats scolaires orientaient, jusque là, vers l'apprentissage, hors système scolaire. Il impliquera un allongement de leur scolarité qui explique, en grande partie, l'accroissement du taux de scolarisation de la tranche d'âge des 11-14 ans, plus rapide que celui de toutes les autres tranches d'âges, de 1948 à 1953 (cf. chapitre I).

En effet, comme le rappelle J.-M. Chapoulie avec insistance, « la diversité des anticipations de l'avenir que l'on trouve chez les réformateurs ne doit pas dissimuler l'essentiel : une représentation nouvelle de l'enseignement et de ses relations avec la structure des emplois s'est imposée, notamment par le recours à des instruments statistiques destinés à la gestion politico-administrative des populations. Dans les années suivantes, le principe de la mise en relation des filières de formation avec des débouchés professionnels est rarement discuté » (en dehors de discussions scientifiques

¹ Concernant la période qui suit, J. Narbonne, conseiller technique de de Gaulle pour les questions éducatives, rappelle par exemple à ce propos qu'au début 1963 « le principal syndicat de l'enseignement technique subit très fortement l'emprise du parti communiste, ce qui complique les rapports indispensables dans ce domaine entre l'enseignement et les milieux industriels. », cf. Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, op. cit., p. 85.

² Cf. Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 381.

³ Catherine Agulhon, Arlette Poloni, Lucie Tanguy, « Les institutions d'enseignement technique court en France », *Revue française de pédagogie*, Volume 78, 1987, p. 47.

sans écho extérieur, et dans des textes de P. Bourdieu et J.-C. Passeron)¹. La préoccupation des débouchés professionnels semble donc alors largement partagée et oriente pour l'essentiel la politique scolaire dès les années 1950, néanmoins les modalités de sa prise en compte, les niveaux du cursus scolaire concernés et le rôle attribué au monde économique dans la définition de l'offre scolaire et des programmes sont loin de faire consensus. Surtout, l'importance relative attribuée à cette fonction sociale de l'institution scolaire par rapport aux autres - construction et diffusion des savoirs, formation des enseignants notamment -, est variable selon les groupes d'acteurs. Or, les rapports de forces entre ceux-ci quant à la définition de la politique scolaire évoluent et l'on constate « un changement partiel des lieux où sont élaborés les réformes : si une partie des professeurs du Collège de France ou à la Sorbonne, ainsi que les porte-parole des différentes catégories de personnels, occupent toujours une partie du devant de la scène publique des débats sur la politique scolaire, ils répètent les mêmes conflits qui semblent intemporels par le ressassement des mêmes arguments : sur le latin et la méthode d'imprégnation lente du secondaire, sur les mérites respectifs des différentes catégories de personnels, etc. Mais, à côté s'est développé un autre domaine de controverses où les arguments renvoient au développement économique »². Si durant les années 1950, la déstabilisation des organes centraux de l'Etat, inhérente à la « reconstruction » et au changement de régime, explique que l'élaboration de la réforme du système scolaire soit confiée par le CNR à des représentants du corps enseignant de tous les ordres, notamment des universitaires, leur réorganisation progressive ainsi que les dissensions au sein du corps enseignant vont en effet concourir ensuite à une relative recentralisation de l'initiative en matière de réforme scolaire, appuyée sur l'expertise d'organes para-administratifs tels que le Plan et l'Ined.

Rappelons enfin que « les affirmations sur l'avenir ont largement précédé la connaissance empirique précise : ce n'est qu'au milieu des années soixante que l'on dispose des premières données relativement précises sur les emplois et leurs relations avec les qualifications professionnelle. Une partie notable des évolutions affirmées dans les avis des experts ne se sont d'ailleurs pas produites, ou pas produites au moment

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 397.

² *Ibid.*, p. 398.

annoncé. Mais l'important est ailleurs : ces avis d'experts, bien ou mal fondés, ont contribué aux décisions qui ont façonné l'avenir de l'école »¹.

¹ *Ibid.*, p. 397.

CHAPITRE III :

LE CHAMP DE LA REFORME SCOLAIRE DU DEBUT DE LA VE REPUBLIQUE A LA VEILLE DE MAI 1968

« Maintenant que nous pouvons embrasser le XXe siècle dans son ensemble, les années 1959-1968 prennent un relief nouveau : l'Éducation nationale en sort transformée dans tous ses aspects. [...] Il y a là un grand tournant, comme une refondation à laquelle on n'a peut-être pas assez rendu justice et qui lui donne en tout cas pour l'essentiel le visage qu'elle présente encore au début du XXIe siècle »¹

Partageant l'idée que l'on ne peut accéder à une certaine intelligibilité des « événements » de mai-juin 1968 qu'à la condition de les inscrire à la fois dans le « temps court » et dans le « temps long », comme y invite B. Gobille², l'analyse de la politique scolaire et des prises de position qui l'influencent ou la critiquent, durant les années qui précèdent, apparaît indispensable pour comprendre non seulement les conditions de possibilité de la mobilisation étudiante ultérieure et de son ampleur mais aussi son sens politique initial - qui évoluera, comme nous le verrons au chapitre suivant, au cours des événements et selon les groupes d'acteurs investis.

¹ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France. L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*, Paris, Perrin, 2004, vol. 4, p. IV., cité par Philippe Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution », *art. cit.*, p. 37.

² Cf. Boris Gobille, « Mai-juin 68 : crise du consentement et ruptures d'allégeance », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Fréférique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68, op. cit.*, p. 24.

A/ Réalisations et objectifs de la politique scolaire gaullienne

Les décisions en matière de politique scolaire, au début de la Ve République, sont re-centralisées autour de la haute administration du Ministère de l'Education nationale et plus encore autour du pouvoir politique exécutif, non seulement au niveau ministériel mais aussi à la tête du gouvernement et de l'Etat. L'initiative est en partie reprise, au détriment des parlementaires et des universitaires, grâce à une refonte de l'administration de la rue de Grenelle qui met fin à sa structuration par ordres d'enseignement, afin notamment d'y limiter l'influence de la représentation syndicale des différents corps enseignants. En juin 1960, est ainsi créée la Direction générale de l'organisation et des programmes scolaires qui regroupe les trois anciennes directions d'enseignement (élémentaires et complémentaires, classiques et modernes, techniques). « Avec ses trois directeurs et ses sept sous-directeurs, cette direction générale constituait une sorte de ministère au sein du ministère. La nomination de son premier titulaire, Lucien Paye, comme ministre en février 1961 signalait d'ailleurs l'importance politique de cette fonction, qui échoit alors au recteur de Nancy¹, Jean Capelle »², et ce jusqu'en 1964. Le chef de l'Etat s'entoure, en outre, de conseillers pour les questions scolaires qui assureront une certaine continuité dans leur suivi, en dépit des remaniements ministériels. Jacques Narbonne (voir l'encadré biographique le concernant en annexe du chapitre III), membre du cabinet du Général depuis décembre 1958, est « chargé en 1961 des dossiers de l'Education nationale, et il abandonnera ses fonctions au milieu de 1967 seulement »³ - il sera alors remplacé par Marcel Pinet, en poste jusqu'à 1969.

Dès 1960, Jacques Narbonne remet au général une série de « notes » - caractéristiques du savoir-faire des hauts-fonctionnaires - qui, d'après son témoignage,

¹ A Nancy, J. Capelle, en partenariat avec l'industriel A. Grandpierre, a œuvré dès 1954 à développer les liens entre Université et industrie. S'y développera ainsi, de 1954 à 1963, un « Complexe » regroupant 3 institutions pionnières dans la « formation des adultes » : le Cuces (Centre universitaire de coopération économique et sociale), l'Acuces (l'Association du Cuces, susceptible de recevoir des financements privés) et l'Infa (Insitut national pour la formation des adultes), cf. Britt-Mari Barth et Christine Capelani, « Laot (Françoise). - La Formation des Adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy », *Revue française de pédagogie*, Année 1999, Volume 129, Numéro 1, pp. 150-155.

² Antoine Prost, *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, op. cit., p. 100.

³ *Ibid.*, p. 101.

portent sur « le syndicalisme universitaire et la politique », « la propagande antigouvernementale dans les publications liées au ministère de l'Éducation nationale »¹ (notes du 5 février 1959 et du 10 mai 1963) et, dans le contexte de « l'explosion scolaire », sur « l'échec » dans les études longues, pour lesquelles il indique que « 80 % des élèves ayant entrepris des études secondaires ne parviennent pas à les terminer ; 70 % des étudiants qui entrent à la faculté n'obtiennent pas leur licence au bout de quatre ans » (notes d'avril et octobre 1961). L'argument de « l'échec » dans le cursus dit « long » lui sert de justification à sa préconisation de « la création, non pas de lycées ni de facultés, mais d'établissements d'enseignement court et surtout d'enseignement technique avec, bien entendu, le concours des entreprises privées »². Une représentation essentialiste des « aptitudes » lui sert d'ailleurs d'explication à l'« échec dans les études longues » dont il se préoccupe notamment en raison de son coût financier. Dans une perspective quasi guerrière, ce dernier défend cette politique contre ses « adversaires déclarés » - selon lui, soutenus par l'administration de l'Éducation nationale³ -, et se targue du fait que « durant plus de huit années, la FEN, le SGEN, l'UNEF n'eurent pas d'adversaire plus constant, plus ferme, plus soucieux de déjouer leurs manœuvres » que lui⁴.

Sébastien Lose, normalien, est lui appelé comme chargé de mission au Secrétariat général de la Présidence de la République, en novembre 1963⁵, après une expérience dans le secondaire et à la DGRST – lui non plus n'achèvera pas sa thèse de doctorat de littérature consacrée à Edmond About, son aïeul. La tête du pouvoir exécutif travaille, en outre, à promouvoir ses vues par « la mise en place, dans les postes

¹ Les revues co-fondées par L. Cros et G. Monod, *L'Éducation nationale* et *Les cahiers pédagogiques*, éditées par le Comité universitaire d'information pédagogique (CUIP), dont le siège est à l'Institut pédagogique national, sont particulièrement visées.

² Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, op. cit., p. 71.

³ Il la présente notamment en ces termes : « Le haut personnel administratif actuellement en fonction provient des cabinets ministériels radicaux qui ont administré l'Éducation nationale depuis la Libération. Il est donc peu concevable qu'ils dénoncent des tares dont ils sont les premiers responsables. », *Ibid.*, p. 84.

⁴ *Ibid.*, pp. 31 et 32 notamment. Il taxe encore « les milieux de la gauche militante » d'« une passion du petit et du médiocre » et résume ainsi leur position vis-à-vis de l'école : « L'idole des militants de la « démocratisation » est le cancre d'origine sociale modeste » ; son opinion sur la pédagogie nouvelle n'est pas meilleure, il parle ainsi des « méthodes pédagogiques dites nouvelles fondées sur la suppression de l'effort », *Ibid.*, pp. 82-83.

⁵ http://daf.archivesdefrance.culture.gouv.fr/sdx-222-daf-bora-ap/ap/fiche.jsp?id=DAFANCH00AP_640AP

administratifs à la discrétion du gouvernement, de relais efficaces », dont J. Capelle, R. Haby et M. Sidet « sur qui on pouvait s'appuyer », « ce n'est que beaucoup plus tard, à partir de 1963, qu'avec P. Laurent, C. Lasry à la commission du Plan où il succédait à un membre du cabinet Billères [R. Poignant, jugé trop favorable au tronc commun], avec P. Aigrain, que se trouvaient dans les postes clés des hommes qui n'étaient pas liés au syndicalisme politique »¹. Pour encadrer l'administration centrale de l'Education nationale² et contourner les résistances de son ministre, le chef de l'Etat décide en effet de la création, par décret, en octobre 1963, d'un nouveau Secrétariat général du ministère, bousculant son organigramme traditionnel, et dont les prérogatives, considérables, seront encore étendues en mars 1964. Cette nouvelle « institution avait un double motif : remodeler les structures du ministère et faire aboutir la réforme de l'orientation »³. Le profil choisi pour diriger cette sorte de supra-direction est révélateur de la perspective productiviste et adéquationniste vis-à-vis des anticipations du marché du travail qui prévaut alors au sein de l'Elysée en matière d'éducation. Pierre Laurent, membre du Conseil d'Etat, jusque-là « directeur général du Travail et de la main d'œuvre » au ministère du travail⁴ et étranger au milieu enseignant, est en effet choisi pour ce poste. Il est convaincu du « hiatus croissant entre formations et besoins » et

¹ Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, op. cit., p. 38.

² « Des les années cinquante jusqu'en novembre 1962 au moins, il existe une certaine continuité dans le personnel politique et dans le personnel administratif qui contribue à la définition de la politique du ministère de l'Education nationale. Les successeurs du sénateur radical Berthoin [...] sont tous liés au personnel radical ou socialiste (SFIO) de la IVe République. La carrière des personnels administratifs qui constituent l'entourage de ces ministres s'est effectuée avec la protection des ministres du centre gauche des années antérieures. C'est ce que souligne Jacques Narbonne, conseiller de de Gaulle pour les questions d'éducation au début des années soixante, lorsqu'il décrit le ministère de l'Education nationale comme une citadelle où s'exerce l'influence des syndicats et du personnel politique de la IVe République hostiles au nouveau régime », Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaires*, op. cit., p. 425. La carrière de Louis Cros (cf. <http://www.cuip.fr/biographie.html>) est exemplaire de cette figure de haut fonctionnaire de l'Education nationale, oscillant entre l'administration centrale et les cabinets ministériels radicaux-socialistes mais aussi gaullistes puisqu'il est appelé au cabinet de C. Fouchet en 1964 – signe, parmi d'autres, de la divergence d'alors entre l'Elysée et le ministre - alors même que J. Narbonne exècre ses prises de position exprimées dans la revue *L'Education nationale* et reprises dans Louis Cros, *L'« explosion » scolaire*, op. cit., ouvrage dans lequel il défend notamment l'idée, pp. 35-36, que « la proportion des jeunes gens appelés à poursuivre des études supérieures doit elle-même s'accroître massivement » et que le gonflement des effectifs étudiants, « loin d'être excessif comme on l'entend dire parfois, [...] est encore insuffisant. La France manque de cadres ».

³ Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, op. cit., p. 132.

⁴ Pierre Laurent, « Cinq ans rue de Grenelle », *Espoir, Revue de la Fondation Charles de Gaulle*, « Grands dossiers de la Ve République : Réformer l'éducation nationale et l'enseignement supérieur (1958-1969) », n° 163, hiver 2010-2011, p. 17.

partage ainsi les vues prégnantes à l'Élysée, comme en atteste son témoignage : « la dérive de tout notre appareil d'enseignement vers une majorité de formations théoriques et abstraites, l'insuffisance ou l'absence de qualification de la jeunesse à son entrée dans le monde du travail, la submersion des facultés et les taux d'échecs aberrants et croissants des étudiants préoccupaient au plus haut point le général de Gaulle, dont l'information et la réflexion étaient alimentées par les remarquables analyses de Jacques Narbonne »¹. Il est en outre favorable à la présence « des industriels dans les conseils pédagogiques »² et travaillera « en étroite liaison » avec « C. Lasry, membre du Conseil d'Etat et ancien directeur de cabinet de P. Sudreau », alors responsable de certains travaux du commissariat au plan³. Cette réorganisation de l'administration centrale du ministère « s'est accompagnée d'un regroupement et d'un renforcement des services généraux parmi lesquels figurent en bonne place un Service Central des Statistiques et de la Conjoncture »⁴, notamment chargé de mieux évaluer les besoins en main d'œuvre que les entrepreneurs appréciaient mal.

L'ingérence gaullienne dans la politique scolaire est telle que, d'après J. Narbonne, « par une série de conseils restreints, le centre de décision fut l'Élysée où le Premier ministre et le ministre de l'Éducation nationale furent régulièrement conviés à venir enregistrer les directives du Général »⁵. Ce « volontarisme » politique conduira à l'adoption d'un plan de réforme scolaire faisant système mais élaboré « par le haut » et suscitera bientôt la critique tout autant volontariste « de la base ».

1) Elévation générale du niveau d'instruction de la nation...

¹ *Ibid.*, pp. 24 et 22.

² Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, *op. cit.*, p. 175.

³ *Ibid.*, p. 154.

⁴ Yves Legoux, « Le Bureau des Programmes de recherches de l'Éducation nationale », *Revue française de sociologie*, 1968, 9-1, Vol. II, p. 298. La Division des études, qui en dépend, transformée en Bureau des programmes de recherches sur les besoins en matière d'éducation en 1965, avec pour objectif de regrouper les informations et d'organiser les programmes de recherches sur les besoins éducatifs, verra ses budgets considérablement augmenter, permettant que neuf recherches soient lancées dès 1967 avec une première somme de 350 000 francs, augmentée à 1 300 000 francs l'année suivante, *Ibid.*, pp. 300-301.

⁵ Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, *op. cit.*, p. 13.

Les promoteurs de la prospective économique-démographique étant parvenus à rendre les « gouvernements successifs, hantés par la pénurie de compétences [...] Développer l'enseignement devient donc, pour les pouvoirs publics, un investissement productif : la croissance exige une main-d'œuvre scolarisée plus longtemps, et des formations plus générales. C'est pourquoi le premier gouvernement de la Ve République décide de prolonger jusqu'à 16 ans l'obligation scolaire et de réformer l'enseignement (ordonnance et décret du 6 janvier 1959) »¹. Le dispositif de la « carte scolaire » est aussi institué pour pallier les fortes inégalités de scolarisation selon les différents départements, au moyen d'une politique d'aménagement du territoire². Si la « réforme Berthoin » - C. De Gaulle reprend en effet le ministre radical de l'Education nationale de P. Mendès-France -, lancée en 1959 mais effective seulement en 1967, constitue une étape importante du processus d'unification progressive des différents ordres d'enseignement, les changements envisagés sont en fait « modestes : la scolarité obligatoire est portée de 14 à 16 ans et un cycle d'observation après l'enseignement élémentaire est créé pour tous (6^e et 5^e), mais il demeure rattaché à l'établissement où il est installé, ce qui maintient le cloisonnement vertical existant entre les lycées et collèges d'une part, et les cours complémentaires d'autre part (qui deviennent collèges d'enseignement général ou CEG en 1960). Subsistent également les classes élémentaires des lycées, les classes de fin d'études et un enseignement technique encore relativement autonome »³. Autant d'« établissements demeurant différents aussi bien par leur appellation que par leur pédagogie et leur public, donc leur fonction sociale »⁴. « L'objectif déclaré de ces mesures réformatrices vise d'abord à « *assurer une prospection aussi complète que possible de nos ressources juvéniles* », c'est-à-dire à élargir très considérablement le vivier des jeunes susceptibles de recevoir une formation secondaire, ce qui va indéniablement dans le sens d'une démocratisation quantitative. Cet accroissement du nombre des bénéficiaires d'un enseignement du second degré relève autant de la bonne volonté des gouvernants que des besoins nouveaux de

¹ Antoine Prost, *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, op. cit., p. 141.

² « D'un canton à l'autre, les taux de passage en sixième pouvaient varier de 1 à 2, voire de 1 à 3 », André Robert, *Système éducatif et réformes, de 1944 à nos jours*, op. cit., pp. 46-47.

³ Marie Duru-Bellat, Agnès Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1999, p. 19.

⁴ André Robert, *Système éducatif et réformes, de 1944 à nos jours*, op. cit., p. 41.

l'économie ; effectuant de nombreux emprunts au vocabulaire du *management*, l'exposé des motifs l'indique clairement et le titre d'un paragraphe est sans ambiguïté : « *investir à plein profit* ». En même temps s'affirme, d'une manière très insistante, la volonté de ne plus laisser à l'arbitraire individuel le choix des filières universitaires et parallèlement de redéfinir les critères de l'excellence du côté des mathématiques, des sciences et des techniques. [...] En cela, les dispositions de la réforme s'accordent parfaitement avec les recommandations du Troisième plan (1958-1961) qui, outre l'augmentation nécessaire du nombre des OS et des ouvriers insiste sur les besoins en ingénieurs, techniciens et cadres, exprimés par le patronat »¹.

Cette réalisation en demi-mesure de l'école unique est doublement justifiée par ses concepteurs au nom des « besoins de la modernisation économique » et de l'idée - largement reprise dans le décret du 6 janvier 1959 « ainsi que dans l'ensemble des instructions, circulaires, arrêtés qui paraissent au Bulletin Officiel, concernant tous les niveaux d'enseignement »² -, de l'inégalité naturelle et irrémédiable des « aptitudes » individuelles. Cette dernière autorise une sorte de darwinisme scolaire basé sur un système d'orientation/sélection avec « dès la fin du premier trimestre de sixième, première bifurcation sélective, engagement dans l'enseignement classique ou dans l'enseignement moderne ; au terme de la cinquième, choix – déjà réduit pour les élèves de moderne – entre les différents types de scolarités, parmi les cinq possibles [...] ce sont en réalité les besoins économiques et sociaux qui commandent à la hiérarchisation des aptitudes »³. H. Wallon, entre autres, critiquera ainsi cette réforme dans la préface à la réédition du rapport de la « commission Langevin-Wallon », en 1960. Elle organise, selon lui, « une différenciation hâtive des élèves par types d'enseignements, c'est-à-dire la sélection - bien caractéristique de l'intention gaullienne, sur fond d'égalité formelle [...] - la réforme de 1959, tout en allant vers plus de justice par rapport à la situation antérieure, comporte dès l'origine des risques de relégation de certains élèves à l'intérieur du nouveau système : élèves effectuant leur cycle d'observation dans l'enseignement élémentaire (classes de fin d'études) ; élèves jugés incapables d'entrer dans le second degré ; élèves autorisés à ne pas accomplir leur scolarité jusqu'à 16 ans

¹ *Ibid.*, pp. 41-42.

² *Ibid.*, pp. 42-43.

³ *Ibid.*, p. 43.

et mis en apprentissage dans une entreprise ... »¹. La Société des agrégés « accepte en revanche la réforme Berthoin de 1959, qu'elle a inspirée par le truchement de Georges Pompidou, agrégé et directeur de cabinet du Général »².

Ce nouveau consensus, partiel, en faveur du développement de la scolarisation, notamment primaire et secondaire, explique le développement considérable du budget de l'Education nationale, qui double entre 1957 et 1965³. Cette manne permet de faire face, au moins en partie, au développement des effectifs scolarisés par le biais d'une politique de recrutement massif d'enseignants - dont une grande partie de contractuels - et de constructions scolaires⁴. En effet, « l'équipement scolaire constitue une « ardente nécessité », qu'embrassera le IVème Plan de développement économique et social (1962-1965). Entre le début et la fin des années 60, la France se couvrit peu à peu d'établissements nouveaux »⁵. L'extension du budget de l'Education nationale permet en outre de financer le développement des moyens audio-visuels comme supports à l'enseignement voire comme substituts aux enseignants trop peu nombreux - Robert Lefranc parle ainsi de « l'audiovisuel, bouée de sauvetage » ou de « l'audiovisuel palliatif ». Ces nouvelles technologies sont introduites d'abord dans l'apprentissage des langues vivantes, puis « surtout dans les domaines industriel et commercial ». « Les outils de cette phase palliative sont avant tout les fruits de la révolution dans l'électronique : la télévision en circuit fermé ou sur réseau, les récepteurs radio transistorisés, les enregistreurs à mini-cassettes »⁶. C. Fouchet et G. Pompidou semblent

¹ *Ibid.*, pp. 45-46.

² Yves Verneuil, « Valeurs et combats de la Société des agrégés depuis 1914 », *art. cit.*, p. 80.

³ Antoine Prost, *L'école et la famille dans une société en mutation*, *op. cit.*, p. 22. « Rappelons à cet égard que la part du budget du seul Ministère de l'Education nationale dans le budget de l'Etat est passée en France de 7,2 % en 1952 à 16,32 % en 1966, le budget total affecté à des tâches d'éducation approchant le quart du budget total de l'Etat », Yves Legoux, « Le Bureau des Programmes de recherches de l'Education nationale », *art. cit.*, p. 298.

⁴ Il est à noter que « les procédures pour les constructions nouvelles ainsi que les conditions de financement sont par ailleurs simplifiées, et l'Etat prend généralement en charge plus de la moitié du coût des constructions. A partir de 1964, une partie importante des constructions est industrialisée, ce qui raccourcit les délais de réalisation », Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, *op. cit.*, pp. 441-442.

⁵ David Valence, « Réformer l'éducation nationale et l'enseignement supérieur (1958-1969) », *Espoir, Revue de la Fondation Charles de Gaulle*, « Grands dossiers de la Ve République : Réformer l'éducation nationale et l'enseignement supérieur (1958-1969) », n° 163, hiver 2010-2011, p. 3.

⁶ Cf. Robert Lefranc, « L'audiovisuel », dans Gaston Mialaret, Jean Vial (dir.), *Histoire mondiale de l'éducation. Tome 4 de 1945 à nos jours*, *op. cit.*, pp. 153-159.

y avoir attaché beaucoup d'importance, à partir de 1963, comme solution au manque d'enseignants dans l'enseignement supérieur, ainsi que J. Capelle pour la formation des maîtres de CEG¹.

Le développement de la scolarisation et l'apparition de nouveaux publics scolaires - dont la connaissance sociologique se construit alors (cf. *infra*) - amènent, en outre, le ministère à être plus attentif aux réflexions relatives à la pédagogie, jusque là essentiellement portées par les mouvements promouvant l'Education nouvelle² et fondées sur des approches psychologiques et philosophiques. Ainsi, « en 1963, le ministère réunit une commission sous l'autorité de l'inspecteur général M. Rouchette qui définit des nouveaux programmes de français inspirés de la linguistique, alors en plein essor, et qui prévoit plus d'oral et la prise en compte des niveaux de langue. Elle préconise, par ailleurs, la suppression des classements et le tiers-temps pédagogique pour faire plus de place dans les programmes aux disciplines d'éveil notamment »³. Les préconisations de cette commission resteront toutefois sans suite jusqu'à la reprise en main du ministère de l'Education nationale par Edgar Faure, après les événements de mai-juin 1968 (cf. chapitre VI).

En revanche, une réforme réorganisant l'enseignement secondaire aboutit en août 1963 et donne naissance aux collèges d'enseignement secondaire (CES). Elle s'inscrit dans la continuité de l'appréhension productiviste de l'institution scolaire décrite plus haute. Cette création procède, en effet, d'un savant dosage entre unification des filières pour la scolarisation des 11-15 ans, réunies dans un même établissement, allant dans le sens de l'« école unique » ou du « tronc commun », et maintien de leur spécificité, à laquelle sont notamment attachés les professeurs agrégés du secondaire mobilisés au sein de la Société des agrégés. Ainsi, si elle implique « le délestage de grands lycées de 4 000 à 5 000 élèves, contraints de se séparer de leurs premiers cycles, par la création de 2 500 collèges d'enseignement secondaire, dont 1 500 étaient à construire »⁴, « la différenciation externe des cursus se retrouve cependant à l'intérieur

¹ Cf. Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, op. cit., pp. 103, 107 et 109.

² Cf. Laurent Gutierrez, Laurent Besse, Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école : l'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, PUG, 2012.

³ Antoine Prost « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », dans Jacques Girault (dir.), *Les Enseignants dans la société française au XX^e siècle : itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2004, p. 150.

⁴ Pierre Laurent, « Cinq ans rue de Grenelle », art. cit., p. 27.

des établissements, car les études peuvent être effectuées dans quatre sections différentes : deux sections traditionnellement secondaires (voie I) et deux sections traditionnellement primaires, le « moderne court », qui reprend les enseignement du CEG (voie II), et les « classes de transition », destinées à accueillir, à la place des classes de fin d'études primaires, les élèves incapables de suivre l'une des trois sections précédentes (voie III) »¹. Cette réforme de 1963 « reste donc très en deçà de l'ambition d'un enseignement commun jusqu'à 16 ans pour l'ensemble des générations qui était inscrite dans le plan Langevin-Wallon »². Il s'agit, en fait, pour le pouvoir politique de faire mieux accepter par les familles « l'orientation » vers les filières les moins prestigieuses, en les faisant cohabiter dans les mêmes structures que les autres, car « jusqu'ici l'exclusion d'un établissement était ressentie comme une humiliation »³.

Jean Capelle, normalien, agrégé de mathématiques, docteur en mécanique, passé par l'entreprise Citroën, « est incontestablement le principal promoteur de [cette] réforme »⁴. Il est alors à la tête de la Direction générale de l'organisation et des programmes scolaires. Ses vues sont partagées par C. De Gaulle et son conseiller J. Narbonne, mais G. Pompidou, normalien, agrégé de lettres et continuellement membre de la Société des agrégés « lorsqu'il sera Premier ministre puis président de la République »⁵, « est partisan de maintenir une distinction nette entre les types d'établissements et il est suivi en cela par le ministre de l'Education nationale, C. Fouchet »⁶, nommé à ce poste en décembre 1962. Si des divergences existent à la tête de

¹ Marie Duru-Bellat, Agnès Van Zanten, *Sociologie de l'école*, op. cit., p. 20.

² Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 436. Les raisons de la non-réalisation délibérée de ce plan sont éclairées par les propos suivants du conseiller de De Gaulle : « Nous étions à l'époque où la pensée marxiste dominait la vie intellectuelle. Il s'agissait de détruire la société bourgeoise en supprimant un prétendu « privilège » scolaire qui lui permettait de se reproduire. L'expression la plus radicale de cette idéologie se trouvait dans le plan Langevin-Wallon qui proposait de faire de tout le premier cycle des lycées une école unique, un tronc commun où tous les enfants, dès la onzième année, se trouveraient placés également dans la même situation pédagogique, avec les mêmes programmes et les mêmes enseignants. Aux partisans de cette conception, s'opposaient les défenseurs des humanités classiques et l'on peut dire, en simplifiant à peine, que la situation, au moment où le Général est revenu au pouvoir, se caractérisait par un conflit entre les promoteurs du tronc commun et les défenseurs du latin », Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, op. cit., p. 47.

³ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 104.

⁴ *Ibid.*

⁵ Yves Verneuil, « Valeurs et combats de la Société des agrégés depuis 1914 », art. cit., note 4 p. 80.

⁶ André Robert, *Système éducatif et réformes, de 1944 à nos jours*, op. cit., p. 49.

l'Etat et de l'administration de l'Education nationale, elles ne sont toutefois que partielles. Ainsi, « comme le souligne dans un témoignage René Haby [alors adjoint de J. Capelle], réaliser une égalisation des chances de scolarisation longue n'était pas un objectif auquel était attaché le président de la République, ni d'ailleurs Capelle ou lui-même : il s'agissait plutôt, selon le schème d'interprétation antérieur, d'éviter toute « perte de substance humaine », en assurant un recrutement élargi des élites et des personnels d'encadrement moyen dans l'ensemble de la population. L'affirmation vaut plus encore pour Christian Fouchet ou Georges Pompidou »¹.

2) ... diversification de l'offre de « formations » scolaires ...

Les effectifs de l'enseignement technique court sont multipliés par 4 entre 1948-1949 et 1968-1969, période au cours de laquelle cette offre de formation scolaire est la seconde à progresser aussi vite, après l'enseignement supérieur. L'engouement politico-administratif pour l'enseignement technique qui prévaut durant les années 1950 semble ainsi ne pas faiblir au cours de la décennie suivante et commence même alors à se porter au niveau de l'enseignement supérieur.

Gaston Berger - à la trajectoire hybride, entre monde académique, haute administration et industrie² -, à la tête de la Direction de l'Enseignement Supérieur de 1953 à 1960, œuvre à développer les sciences humaines appliquées et, plus largement, les liens entre l'université et le monde économique. Il noue des contacts, pour ce faire, avec les fondations américaines Ford et Rockefeller, ainsi que parmi les enseignants-chercheurs et les industriels, qu'il met à leur tour en relation à travers, par exemple, l'organisation en 1957 d'un colloque à Grenoble sur « Université et industrie »³. Parmi les réalisations imputables à cette collaboration l'on peut retenir, en 1955, la création du premier Institut de Sciences Humaines Appliquées (ISHA) à Bordeaux et des cinq premiers Instituts d'Administration des Entreprises (IAE)⁴; en 1956, celles d'un

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 448.

² Cf. Vincent Guiader, *Socio-histoire de la prospective. La transformation d'une entreprise réformatrice en expertise d'Etat*, doc. cit..

³ *Ibid.*, p. 90.

⁴ Source : *Réseau des IAE*, 2008, document communiqué par Brice Le Gall, ce dont nous le remercions.

Certificat d'Aptitude à l'Administration des Entreprises (le CAEE) au sein du cursus de droit, et de l'IAE de Paris. En 1957, est aussi créée au sein de l'Université de Paris, la « section expérimentale des lettres et sciences humaines appliquées à l'entreprise », - qui deviendra le CELSA¹ en 1965 - ; ainsi que le premier Institut National des Sciences Appliquées (INSA), destiné à former les techniciens supérieurs de l'industrie ; les licences de sciences appliquées commencent alors aussi à être proposées aux étudiants des facultés des sciences. Il est à noter que cette même année, les facultés de lettres deviennent « facultés de lettres *et de sciences humaines* » et celles de droit, « facultés de droit *et de sciences économiques* », ces nouvelles appellations pouvant s'interpréter, dans ce cadre, comme le signe de la diversification en cours de l'offre de « formations » universitaires, parallèle à celle des fonctions sociales de l'Université. Celle-ci profite notamment aux « nouvelles » disciplines pour lesquelles n'existe pas d'agrégation du secondaire, et qui sont donc moins liées à la tâche de reproduction du corps professoral. Le diplôme d'expert-démographe est ainsi créé en 1957 (celui d'expert-psychologue date de 1949), et en 1958 est créée la licence de sociologie (celle de psychologie date de 1947). Les débouchés professionnels alors très largement extra-enseignement des sciences humaines² expliquent, sans doute, le soin apporté par l'administration centrale de l'Education nationale à leur épanouissement, à travers, aussi, la création de la Maison des Sciences de l'Homme (MSH) en 1959, avec le statut d'une fondation permettant de recevoir des financements privés. En mars 1962, seront en outre créées les licences de journalisme, notamment à Bordeaux et Strasbourg³.

La réforme scolaire de 1959 dite « réforme Berthoin », connue pour sa prolongation de l'obligation scolaire de 14 à 16 ans, « innove » aussi par le rôle professionnel juridiquement reconnu à l'enseignement supérieur. L'alinéa 3 de l'article

¹ Son conseil d'administration est composé de 12 universitaires (dont Jean Stoezel), de deux syndicalistes (CFDT et CGC), de deux représentants des entreprises (délégué général des industries textiles et président du CNPF), ainsi que de deux représentants de la haute administration publique. Le directeur de Publicis félicite personnellement P. Laurent pour sa contribution à cette création. Source : Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale), 1987019/9, Archives nationales (AN).

² « Du côté des lettres et sciences humaines, la création des « licences spéciales » de psychologie, sociologie et histoire de l'art et archéologie sera notamment favorisée par le ministère, et plus particulièrement une frange de la technocratie moderniste de l'époque, qui y voyait un facteur de modernisation de la société française et une manière de diversifier les débouchés des facultés des lettres. Ce qu'elles réussiront en partie », Charles Soulié, « La recomposition des facultés et disciplines dans l'université française des années soixante », *art. cit.*, p. 46.

³ Source : Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale), 1987019/9, AN.

40 du décret du 6 janvier 1959 lui reconnaît ainsi, parmi d'autres missions, celle « de préparer aux professions exigeant à la fois une culture étendue et des connaissances approfondies »¹. Cette réforme réalise ainsi en partie le projet sur lequel travaillent J. Berthoin avec le CNPF depuis 1955 qui « contient un plaidoyer insistant pour le développement de l'enseignement technique »² et « procède d'une théorie économique très en vogue à l'époque, dite « théorie du capital humain ». Les termes clés en sont [...] « *investissement éducatif* », ressources humaines, aptitudes, « *réserves d'aptitudes* », etc. [...] Cette conception a d'ailleurs une dimension internationale, comme en témoigne en 1961 une réunion de l'OCDE, centrée sur le thème de la « réserve d'aptitudes », qui invite les gouvernements à puiser les capacités dans toutes les catégories sociales. En tout état de cause, la théorie du capital humain légitime économiquement la politique de démocratisation quantitative ou démographisation »³. De sa réalisation en 1959, un inspecteur général dira qu'« il s'agit de donner « ses lettres de noblesse » à l'enseignement technique, de lui assurer un « large recrutement » et de « l'ouvrir à ceux des élèves de l'enseignement général qui doivent y trouver un meilleur accomplissement » »⁴ - toutefois « les filières de l'enseignement technique furent loin de connaître l'avenir que leur promettait la réforme, et [...] l'enseignement général connut un développement dans un premier temps non souhaité »⁵.

Le changement de régime, avec le passage à la Ve République en 1958, n'opère donc pas de rupture concernant l'appréhension positive de l'enseignement technique par les pouvoirs publics. Au contraire, le développement de la statistique nationale et des estimations du Commissariat au plan⁶ quant à la répartition à venir de la population

¹ Cf. Titre V « De l'enseignement supérieur » du décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public, cité par Julie Gauthier, *L'université française et la fabrique de professionnels. Essai de typologie des formations universitaires*, *doc. cit.*, p. 38.

² Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaires*, *op. cit.*, p. 391.

³ André Robert, *Système éducatif et réformes, de 1944 à nos jours*, *op. cit.*, p. 46.

⁴ *L'Éducation nationale*, 15 janvier 1959, n°3, p. 23, cité par Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaires*, *op. cit.*, p. 423.

⁵ *Ibid.*, pp. 423-424.

⁶ « La commission du Plan avait bien constaté et corrigé les difformités de l'appareil scolaire à ce niveau : hypertrophie de la « voie royale » et atrophie des filières techniques. Elle prévoyait une réduction de 28 % de la génération à 20 % pour les lycées classiques et modernes et un triplement de la capacité d'accueil des CET et des lycées techniques.» Il restait à déterminer « comment passera-t-on, pour les collèves techniques, de 14 % à 45 %, pour les lycées techniques, de 5 % à 15 % des effectifs ? Comment espère-t-

active, ont constitué des arguments largement mobilisés¹ pour asseoir le bien fondé d'« un calibrage des filières scolaires [...] défini à partir des besoins en main-d'œuvre, ce qui le conduit [J. Narbonne] à proposer le développement des deux filières de l'enseignement technique (« longue »² dans les lycées techniques, « courtes » dans les CET). Pour réaliser cet objectif, il faut, affirme Narbonne, mettre en place un système de ventilation - « l'orientation » - des flux de scolarisés entre les différentes filières »³. Si C. De Gaulle et son Premier ministre, G. Pompidou, divergent sur les modalités de cette orientation, ils s'accordent néanmoins sur l'idée qu'il faut développer les enseignements techniques et y « orienter » les élèves à la réussite scolaire relativement faible pour en protéger les filières d'« excellence »⁴. En effet, « de manière récurrente depuis la fin des années cinquante, les thèmes du développement des enseignements techniques, de leur « promotion », de « l'éminente dignité » de ces enseignements, ont été présents dans les déclarations officielles. L'une des raisons de cette faveur n'est jamais avancée publiquement, mais les débats de 1963-1967 entre le président de la République et le Premier ministre (devenu président de la République en 1969) sont dépourvus d'ambiguïté : le développement de ce type de filière doit assurer à l'enseignement général scientifique et littéraire destiné à l'élite une protection contre un afflux d'élèves scolairement médiocres »⁵. Suivant cette logique, l'enseignement technique est budgétairement particulièrement choyé et, surtout, son prolongement dans l'enseignement supérieur est développé. Ainsi, après une première expérimentation à

on limiter à 20 % l'entrée dans les lycées classiques et modernes ? » (alors que 85 % des parents des enfants de 3e souhaitent y voir leurs enfants), cf. Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, op. cit., pp. 190 et 192.

¹ A noter, concernant la « valeur » ou la « fonction objective » de ces estimations statistiques : « Les variations au fil des années des références adoptées en matière de qualification de la main-d'œuvre, ainsi que les appréciations changeantes des relations entre formation et emploi, constituent une critique radicale des conceptions qui inspirèrent les réformes de 1959-1967. Les convictions alors indiscutées sur la nécessité de limiter l'augmentation de la scolarisation dans l'enseignement général et de favoriser un développement de l'enseignement technique sont depuis longtemps caduques. Ainsi la politique suivie en matière de formation a tiré son inspiration moins de connaissances établies reposant sur le développement du système des statistiques économique-sociales, que des convictions successives qui cherchèrent des justifications dans les données statistiques disponibles sur l'emploi. », cf. Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaires*, op. cit., p. 490.

² Avec un certain succès puisque « ce sont les effectifs de l'enseignement technique long qui ont connu la croissance la plus rapide, passant de 142 000 en 1965-1966 à 317 000 dix ans plus tard », cf. *Ibid.*, p. 506.

³ *Ibid.*, p. 439.

⁴ *Ibid.*, p. 444.

⁵ *Ibid.*, p. 505.

Grenoble en 1957, sont créés en 1961 les « diplômes d'études supérieures techniques ». Puis en 1962 sont créés les brevets de techniciens supérieur (BTS)¹. En outre, « la réforme Fouchet-Capelle de 1963 supprime la direction générale de l'enseignement technique. Elle prévoit de rattacher l'enseignement technique du second degré (collèges techniques, lycées techniques) à l'enseignement secondaire, alors que les écoles d'ingénieurs et les écoles normales (ENST-ENNA) dépendent désormais de l'enseignement supérieur. L'idée est de « normaliser » l'enseignement technique en en faisant une branche du système d'enseignement en général, et à terme de lutter contre sa dévalorisation relative »².

La collaboration du secrétaire général de l'Education nationale, P. Laurent, à la mise en place, « en accord avec le Commissariat au Plan, des groupes de travail, aidés par un centre spécialisé, création commune de l'Education nationale et du ministère du Travail – le CEREQ – [qui] ont déterminé des niveaux de qualification, correspondant chacun à un faisceau d'activités professionnelles »³, semble n'avoir pas été étrangère à la création, en 1965, du baccalauréat de techniciens et du brevet d'études professionnelles (BEP) qui complètent le certificat d'aptitude professionnelle (CAP), ainsi qu'à celle des IUT en 1966. Le secrétaire général de l'Education nationale revendique ainsi le fait que « ce fructueux travail a notamment facilité le regroupement de trop nombreux CAP en brevets d'études professionnelles (BEP) et la configuration des baccalauréats de techniciens. Il a également contribué au « ciblage » précis des créations d'IUT, en mettant en lumière la grande pénurie de techniciens supérieurs et assimilés dans toutes les branches »⁴. Les IUT, qui délivrent le diplôme universitaire de technologie (DUT), constituent « un élément central du dispositif destiné à contrecarrer « l'envahissement » des études supérieures de lettres et de sciences »⁵. Il s'agit là de la première « création d'une véritable offre de diplôme professionnel au sein de l'enceinte universitaire [...]. Ces instituts marquent le premier pas vers une politique de création

¹ Cf. Julie Gauthier, *L'université française et la fabrique de professionnels. Essai de typologie des formations universitaires*, *doc. cit.*, p. 48.

² Lucien Géminard, « La réforme « Fouchet-Capelle » de l'Education nationale », *Espoir, Revue de la Fondation Charles de Gaulle*, « Grands dossiers de la Ve République : Réformer l'éducation nationale et l'enseignement supérieur (1958-1969) », n° 163, hiver 2010-2011, p. 15

³ Pierre Laurent, « Cinq ans rue de Grenelle », *art. cit.*, p. 22.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

d'une offre de diplômes professionnels prévoyant l'aménagement de stages en entreprises ou l'intervention d'acteurs issus des milieux professionnels »¹. Enseignement, en effet, dans ces instituts universitaires de technologie - ouverts aux bacheliers ou sur dossier et entretien -, professeurs de facultés, professeurs de l'enseignement technique et personnes qualifiées du secteur privé, et ce dans les mêmes proportions, pour répondre « à un besoin des chefs d'entreprise »². D'après le témoignage de Pierre Laurent, la création des IUT est décidée en mai 1965 comme « un premier effort de diversification de l'enseignement là où le chantier des réformes était encore ouvert, c'est-à-dire le domaine postérieur au baccalauréat. Avec le concours actif, inventif et généreux d'un très grand universitaire, Pierre Aigrain³, [...], une première brèche fut discrètement ouverte par une simple modification de l'intitulé de la direction dont il venait de prendre la tête et qui devint la « Direction *des* enseignements supérieurs »⁴. P. Laurent explique que « le décret du 7 janvier 1966 portant création des Instituts universitaires de technologie a [...] pu être adopté et publié sans provoquer de séisme dans le monde universitaire » grâce à « la publicité donnée au caractère prétendument expérimental de cette nouvelle filière »⁵ - montrant par-là l'intérêt tactique du recours au principe de « l'expérimentation ». Cet engouement du pouvoir politique en faveur de l'enseignement technique supérieur se donne aussi à lire dans sa dotation budgétaire. « Un effort considérable sera [ainsi] accompli, dans le Ve Plan, en faveur des IFTS [Instituts de Formation Technique Supérieurs] au détriment des facultés (sur les 6 milliards affectés au supérieur, 3 iront aux instituts) »⁶.

La recherche par le pouvoir politique d'une plus grande adéquation entre l'enseignement, désormais conçu en tant que « formation », et les débouchés professionnels, se donne encore à lire dans le choix de P. Laurent pour présider le travail de production d'études pour le Comité interministériel chargé de la promotion

¹ Julie Gauthier, *L'université française et la fabrique de professionnels. Essai de typologie des formations universitaires*, *doc. cit.*, p. 49.

² Jacques Minot, *Histoire des universités françaises*, Paris, PUF, 1991, pp. 56-57.

³ Pierre Aigrain, physicien, diplômé de l'école navale, est nommé directeur général *des* Enseignements supérieurs en 1965 et occupera ce poste jusqu'à sa démission en février 1968, en raison de son désaccord avec Alain Peyrefitte.

⁴ (pluriel souligné par nous), Pierre Laurent, « Cinq ans rue de Grenelle », *art. cit.*, p. 23.

⁵ *Ibid.*, p. 24.

⁶ Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, *op. cit.*, p. 174.

sociale/formation continue. Les initiatives privées l'emportent alors numériquement en matière de formation des adultes et ses animateurs, issus des milieux patronaux, véhiculent l'idée que « c'est par la formation permanente que l'école sera réformée »¹. Cette idée est partagée par des « associations occupant des positions stratégiques au croisement de l'université, de la recherche scientifique, de la haute fonction publique et de l'industrie » telles que l'AEERS, ou encore par des militants de l'éducation populaire. « La rencontre, *a priori* improbable, de l'éducation populaire avec la formation professionnelle en entreprise s'opère, pour l'essentiel, par l'intermédiaire des militants de l'association Peuple et Culture, fondée en novembre 1944 [...]. Ils appartiennent à des réseaux qui mettent Peuple et Culture en relation avec des syndicalistes, des militants de la gauche non communiste, des gaullistes, les milieux de la démocratie chrétienne, des universitaires, des militants pédagogiques. [...] ces hommes nouent très tôt des relations avec le monde du travail, notamment avec les responsables du personnel de plusieurs grandes entreprises nationalisées »². Leur proximité avec la formation professionnelle en entreprise tient aussi à une pédagogie commune qui s'appuie sur « la dynamique de groupe », importée des Etats-Unis et en partie théorisée par des psychosociologues tels que Jacques Ardoino qui l'enseignent et la mettent en œuvre pour la formation de *managers*, notamment dans des Instituts d'administration des entreprises comme celui de l'université de Bordeaux. Ce très fort intérêt pour « la formation » se retrouve encore chez les « cadres, alors largement autodidactes promus en interne et menacés de chômage par l'arrivée de jeunes diplômés [...]. Le lien entre formation et emploi prend donc pour eux une consistance très forte et le perfectionnement devient une composante essentielle de ce que la CGT-FO appelle une « politique active de l'emploi » », au point de formuler la revendication d'un droit nouveau : « le droit individuel à la formation pendant le temps de travail sans perte de salaire et sous contrôle syndical »³. Enfin, la « conception de la formation comme instrument de modernisation est relayée, développée et généralisée par les experts du Plan. Ce dernier a été un lieu où se sont élaborés des cadres de pensée, communs aux représentants des salariés et des employeurs, pour définir la formation comme vecteur

¹ Cf. Guy Brucy, « 1968 et la formation : conquête d'un bien universel ou genèse d'un nouvel ordre politique et social ? », *art. cit.*, pp. 266-267 et 271.

² *Ibid.*, pp. 272-273.

³ *Ibid.*, pp. 276-277.

d'une économie compétitive et d'une paix sociale fondée sur « le dialogue comme mode de régulation souhaitable »¹. Cette demande plurielle de « formation permanente » et, plus largement, professionnelle sert de caution à la perspective adéquationniste qui consiste à faire correspondre l'ensemble des formations scolaires aux emplois futurs supposés, et aboutit donc, pour ce qui concerne l'Education nationale, à la diversification de l'enseignement supérieur et à sa prise en charge de la « formation permanente », pensée en partie comme contrepartie à la sélection envisagée à son entrée.

3) ... et sélection d'une élite en fonction des besoins anticipés du monde économique

J. Narbonne revendique la responsabilité d'avoir posé le « problème » de l'orientation et de la sélection et affirme : « c'est un fait que, sans mon intervention, le Général n'aurait probablement pas pris aussi étroitement en main, dès 1963, les affaires de l'Education nationale. C'est également un fait que les éléments de la politique d'orientation en fonction des perspectives d'emploi qu'il a adoptées ont leur origine dans les notes que je lui ai remises dès 1960 »². La réforme dite « Fouchet-Capelle » de 1963 semble en effet décidée lors d'un conseil restreint convoqué à l'Elysée, qui la conçoit comme allant de pair avec l'orientation et la sélection, déjà visées lors de la réforme de 1959. P. Laurent témoigne ainsi du fait que « dès le conseil restreint du 4 avril 1963 [...], la volonté du gouvernement d'établir un système d'orientation scolaire reposant sur une autorité soustraite à l'influence des parents d'élèves avait fait l'objet d'une décision de principe »³. Le principe du calibrage des filières en fonction des besoins en main d'œuvre est même alors envisagé par C. De Gaulle mais rejeté par C. Fouchet⁴. Ce dernier, nommé ministre de l'Education nationale en décembre 1962, est néanmoins chargé par le chef de l'Etat d'élaborer une instruction ministérielle sur « la sélection qui est à réorganiser dans les lettres et le droit » - la prospective économique

¹ *Ibid.*, p. 275.

² Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, *op. cit.*, p. 17.

³ Pierre Laurent, « Cinq ans rue de Grenelle », *art. cit.*, p. 22.

⁴ Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, *op. cit.*, p. 471.

du Plan et la mobilisation de scientifiques, depuis 1956, en faveur d'une politique scolaire avantageuse pour les études de sciences semblent donc avoir rencontré un certain écho - ainsi qu' « au départ du secondaire » où elle doit s'accompagner de mesures d'« orientation »¹. C. de Gaulle, conseillé par J. Narbonne et S. Loste, préconise un éclatement des universités afin de les décentraliser et de les spécialiser pour « ne pas faire les mêmes choses dans toutes les facultés », certaines devenant par exemple de simples « centres universitaires » dédiés et limités à la seule propédeutique - propositions que l'on retrouve au colloque de Caen de 1966, défendues par l'AEERS, la dernière étant écartée lors du vote des résolutions finales (cf. *infra*). Surtout, il attend de son ministre l'élaboration d'une politique de « gestion des flux scolaires » allant dans le sens de l'orientation et de la sélection, si ce n'est d'un véritable calibrage des filières en fonction des débouchés professionnels.

Le ministre de l'Education nationale partage l'idée que pour faire face à la multiplication des effectifs étudiants, « il faut envisager de faire éclater l'université de Paris et de créer quatre universités nouvelles »². Il en va de même du premier ministre, G. Pompidou, qui minimise toutefois les besoins du supérieur en affirmant que « le manque de maîtres et de locaux peut être pallié par la télévision. Il y a six étudiants inscrits par mètre carré mais ils ne vont pas au cours »³. Cependant, la sélection à l'entrée de l'Université, tout comme l'orientation « autoritaire » sont rejetées par les deux ministres, créant de fortes tensions avec J. Narbonne, qui sont rendues publiques dans la presse (y compris dans *Paris Match*, ce qui donne une idée de la place prise par les questions scolaires dans le débat public et médiatique de l'époque). Nous faisons l'hypothèse que tous deux craignent l'hostilité des familles, notamment bourgeoises qui font la base électorale de leur parti (or ils seront tous les deux candidats aux législatives de 1967), face à des mesures qui s'appliqueraient en grande partie à leurs enfants, parmi lesquels certains ne parviennent qu'à force de longues années de persévérance (et d'investissement économique) à décrocher un diplôme⁴. Par ailleurs, « l'idée d'une telle

¹ *Ibid.*, p. 125.

² *Ibid.*, p. 107.

³ *Ibid.*, p. 109.

⁴ A ce propos, J. Narbonne écrit : « C. Fouchet n'était pas un naïf. Il savait parfaitement de qui était composée une bonne part de la clientèle des facultés. », cf. *Ibid.*, note 1 p. 156.

sélection remplit d'effroi certaines des autorités universitaires [...] les doyens jugent impraticables une sélection à l'entrée de leurs établissements »¹.

Par ailleurs, la question du manque de maîtres dans le secondaire impose un assouplissement des conditions de leur recrutement et de l'accès à leur formation, assurée par l'enseignement supérieur. En juin 1964, C. Fouchet envisage ainsi que « la maîtrise autorisera notamment à enseigner à tous les niveaux de l'enseignement secondaire. Le CAPES sera supprimé. L'agrégation conduira à enseigner dans les premiers cycles des facultés, les classes préparatoires aux grandes écoles et les classes terminales du second degré »². C'est encore, aurait-il dit, « pour accélérer la formation des professeurs du secondaire que je propose ma licence en deux ans »³. En accord avec la commission de réforme qu'il a réunie⁴, la propédeutique sera ainsi supprimée,

¹ *Ibid.*, p. 139. Toutefois, en avril 1965, de façon illégale mais sous la conduite du doyen M. Zamansky, « soutenu par les professeurs de la faculté des sciences de Paris », est mise en place « une mesure qui constituait l'une des premières réactions spontanées de l'enseignement supérieur à l'inflation des effectifs » : interdiction de redoubler une année de licence en cas de note inférieure à 7 à l'une ou l'autre des sessions d'examen et nécessité d'être titulaire d'un baccalauréat de « math elem' », de « science ex » ou, à défaut, de philosophie avec mention « bien » pour s'inscrire en première année. « C'est la première fois que des professeurs, à l'unanimité, prennent publiquement position contre l'inflation universitaire ». Du côté des lettres, une personnalité intellectuelle et universitaire telle que R. Aron, après un entretien avec J. Narbonne, rédige un article où il soutient le principe de la sélection à l'entrée de l'université et à l'entrée en seconde, cf. *Ibid.*, p. 156.

² *Ibid.*, p. 473.

³ *Ibid.*

⁴ Parmi les commissions de réforme dont s'entoure Fouchet, la « commission des enseignements scientifiques et littéraires des facultés » est composée, outre de P. Aigrain, de MM. Antonini, secrétaire général de la SNCF ; Braudel, professeur au Collège de France ; Chamoux, professeur à la Faculté des lettres de Paris ; Couteaux, professeur à la Faculté des sciences de Paris ; Davril, recteur de l'académie de Nice ; Dubois, directeur de la DRME (Direction des recherches et moyens d'essais) ; Durand, professeur à la faculté des sciences de Toulouse ; Durry, doyen de la faculté des lettres de Paris ; Flacelière, directeur de l'ENS ; Foucault, professeur à la faculté des lettres de Clermont-Ferrand ; Gauthier, recteur de l'académie de Besançon ; Grappin, doyen de la faculté des lettres de Paris à Nanterre ; Guyon, doyen de la faculté des lettres d'Aix ; Jacquinet, directeur général du CNRS ; Lelong, professeur à la faculté des sciences de Paris ; Lichnérowicz, professeur au Collège de France ; Moraze, directeur d'étude à l'EPHE ; Reboul, doyen de la faculté des lettres de Lille ; Savard, professeur à la faculté des sciences de Lille ; Tapie, professeur à la faculté des lettres de Paris ; Weil, doyen de la faculté des sciences de Grenoble ; Zamansky, doyen de la faculté des sciences de Paris, Source : « Commission des enseignements scientifiques et littéraires des facultés, réunion du 17 février 1966 », Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale), 19870191/7, AN et *Le Monde* du 23 décembre 1964, p. 24. Selon J. Narbonne, ils constituent les « principaux auteurs » d'une véritable « doctrine » élaborée au sein du cabinet du ministre. « Ils s'inspiraient pour une large part de l'organisation des études dans les universités américaines. Ils voulaient aussi, à juste titre, remédier à un défaut essentiel des facultés françaises qui était de consacrer l'essentiel de leurs efforts à la formation des professeurs du second degré en les préparant à l'agrégation. Ils voulaient, au contraire, centrer l'activité des universités sur la recherche. Il allait de soi, compte tenu de l'origine du projet, que l'idée d'une sélection à l'entrée des facultés n'était pas envisagée. La solution de cet énorme problème du contrôle des flux était, selon les promoteurs de la réforme de l'enseignement supérieur, de mieux préparer les lycéens aux études supérieures en adaptant

permettant que des étudiants soient rendus aptes à l'enseignement secondaire dans de meilleurs délais et, plus largement, qu'ils quittent de façon anticipée les bancs de l'Université, le diplôme de premier cycle en poche. Le ministre reconnaît ainsi, lors d'un conseil restreint de l'Élysée de 1964, que « le premier cycle du supérieur sera assez faible. Il sera à la portée d'un grand nombre d'étudiants. Il aboutira à une licence qui permettra de recruter des professeurs du secondaire ». Les « vraies études universitaires » commenceraient, dans cette perspective, seulement dans les cycles suivants, aboutissant respectivement à la maîtrise et au diplôme d'étude de 3^e cycle. Plutôt que la mise en place d'une nouvelle sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur, C. Fouchet propose donc de la faire porter plutôt sur le baccalauréat, en amont. Il propose de le diversifier et de spécialiser l'ensemble des filières du second cycle du secondaire et d'établir une barrière à l'entrée en terminale (+ de 10 de moyenne ou examen pour ceux ayant entre 8 et 10). Pour la session de 1965, il préconise que l'admission au baccalauréat se fasse à partir de 10 et non plus de 8, avec une remise d'un certificat de scolarité pour les non reçus ayant obtenu entre 8 et 9, qui donnerait les mêmes droits, si ce n'est celui d'entrer dans les facultés¹. « Malgré son scepticisme et son mécontentement clairement exprimé, le Général n'en accepte pas moins les grandes lignes de la réforme projetée »², au grand damne de son conseiller J. Narbonne³ qui ne se satisfait que de « la seule – mais importante – correction que l'on put apporter au système inflationniste [...] la création des I.U.T. »⁴. Il déplore que « l'idée essentielle d'un ajustement des formations à l'emploi par une orientation planifiée et contraignante serait constamment discutée et édulcorée. C. Fouchet, soutenu par le Premier ministre, ne cessera d'ajourner la préparation des textes qui lui seront

les études du second cycle des lycées aux futures études de faculté : Si – pensaient-ils – dès le début de la seconde on se spécialisait en fonction de ce que l'on ferait après le baccalauréat, il y aurait de bons étudiants ; on réduirait les taux d'échecs. C'est sur la base d'un tel raisonnement que furent multipliées les options en seconde et que fut créée la section C », *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, *op. cit.*, pp. 112-113.

¹ *Ibid.*, p. 143.

² *Ibid.*, pp. 149-150.

³ « Les premières suggestions que j'avais présentées au Général en vue de la réforme de l'orientation dataient de presque quatre années. Rien n'avait été fait pour contenir la montée des effectifs des pseudo-étudiants, ni pour assurer une liaison entre formation et emploi. La submersion était en marche et s'aggravait à chaque rentrée. », *Ibid.*, p. 137.

⁴ *Ibid.*, p. 117.

demandés. Il faudra attendre avril 1968 pour obtenir, grâce à A. Peyrefitte et à Pierre Laurent, un texte minimum ne résolvant que partiellement les problèmes posés »¹.

Paradoxalement, les prévisions du Plan sont mobilisées à la fois par C. Fouchet pour valider sa politique et par J. Narbonne qui argue, lui, des statistiques du rapport général de la commission de l'équipement scolaire, universitaire et sportif du IV^e Plan (de 1961) et d' « une étude du Bureau universitaire de statistique » pour affirmer qu' « à partir de 1965, les possibilités de recrutement [dans l'enseignement secondaire] dépassent le niveau des besoins tel qu'il a été évalué pour cette période »². Il met en outre en avant d'autres chiffres avancés par le commissariat au Plan qui appellent à « une réduction de 28 % de la génération à 20 % pour les lycées classiques et modernes et un triplement de la capacité d'accueil des CET et des lycées techniques » rendue nécessaire par la « pénurie de cadres techniques moyens dont souffre notre économie »³. Enfin, son souci de rééquilibrer les filières d'enseignement au profit du technique et de limiter la part des études longues dans la scolarisation le fait mobiliser l'argument de l'échec à l'Université - qu'il accompagne de considérations sociales - pour revendiquer d'en durcir les conditions d'entrée. « L'Angleterre produit autant de diplômés que nous avec deux fois moins d'étudiants : grâce à une sélection à l'entrée des universités, le taux d'échec n'est que de 14 % alors qu'il est, en France, d'environ 70 %, c'est-à-dire le plus haut du monde. Pour les lettres et les sciences, par exemple, le nombre de licenciés est à peu près égal à la moitié des reçus à la propédeutique trois ans plus tôt et ceux-ci représentent la moitié des effectifs inscrits l'année précédente. [...] Autrefois – disais-je – le rendement en diplômes des facultés n'était probablement pas meilleur qu'aujourd'hui, mais les étudiants appartenaient à des catégories sociales pour lesquelles le reclassement, en cas d'échec, posait peu de problème »⁴. Ce thème de l'échec dans les études longues est alimenté par « nombre de rapports et documents officiels qui dénoncent dans les années soixante le « gaspillage » des ressources dû au mauvais « rendement » de l'enseignement supérieur »⁵.

¹ *Ibid.*, p. 110.

² *Ibid.*, p. 169.

³ *Ibid.*, pp. 190 et 194.

⁴ *Ibid.*, p. 194.

⁵ Alain Drouard, « La déperdition universitaire en France », *Paedagogica Europaea*, 1977, Vol. 12, No. 3, p. 31. A. Drouard cite l'exemple des colloques de Caen de 1966 et d'Amiens de 1968 (cf. *infra*), J.

En novembre 1965, le baccalauréat est finalement réformé par décret qui prévoit le rétablissement de la deuxième session de rattrapage - qui avait été supprimée en 1959 - pour les candidats ayant obtenu entre 7 et 10 de moyenne à la première session. L'article 11 prévoit que les épreuves écrites sont désormais éliminatoires en cas de moyennes inférieures à 10 (avec possibilité de session de rattrapage pour les candidats ayant obtenu entre 9 et 10 de moyenne aux épreuves écrites). Pour être reçu à l'une ou l'autre des sessions, il faut désormais avoir obtenu une moyenne minimum de 10 et non plus de 8 comme auparavant, note à partir de laquelle les candidats se voient décerner un certificat de fin d'étude n'ouvrant pas droit à l'entrée à l'Université. L'article 18 entame la valeur du baccalauréat comme premier titre universitaire en précisant que « l'accès aux facultés des sciences sera soumis à des dispositions qui, déterminées par décret, régleront le régime d'inscription suivant le cycle d'étude auquel les candidats demandent à s'inscrire »¹ - l'influence de M. Zamansky auprès de C. Fouchet, évoquée par J. Narbonne, semble trouver ici confirmation. Ainsi, plutôt que de mettre en place des examens d'entrée à l'Université tels que préconisés par l'Elysée, « effrayé par la croissance incessante des effectifs étudiants qui dépasse les prévisions »², « la rue de Grenelle, plus proche des usagers, plus accessible aux pressions des syndicats, des parents, des notables universitaires, ne se contente pas d'un rôle technique d'administration, mais s'efforce d'éviter les remous et les contestations »³ et préfère durcir les conditions d'obtention du baccalauréat et agir ainsi en amont et de manière plus discrète – une réforme du droit d'entrée à l'Université aurait dû passer par

Narbonne évoque, quant à lui, le constat du doyen Godechot de la faculté des lettres de Toulouse, selon lequel « en 1963, sur 5 000 candidats inscrits, la faculté a délivré 250 diplômes de licenciés. Si on admet que la durée moyenne des études de licence est de quatre ans, le « rendement » n'est que de 20 % » ; ainsi qu'un article de P. Mendès France, dans le *Courrier de la République* de juillet 1965, dans lequel il affirme que « la productivité de notre enseignement supérieur est des plus médiocres. La vraie crise de l'enseignement supérieur réside là », *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, op. cit., pp. 218 et 216. Pour notre part, nous avons repéré deux articles parus dans la revue de l'INED, *Population*, en 1963, qui traitent de cette question du « mauvais rendement » scolaire : P.-G. M., « Méthodes statistiques de mesure du retard et du rendement scolaires », *Population*, 18e Année, No. 2 (Apr. - Jun., 1963), pp. 359-362. ; Willem Van Vliet, « Les années scolaires perdues », *Population*, 18e Année, No. 3 (Jul. - Sep., 1963), pp. 531-544.

1

http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19651113&numTexte=&pageDebut=10009&pageFin=

² Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, op. cit., p. 207.

³ Antoine Prost, *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, op. cit., p. 112.

l'adoption d'une loi par le parlement or « la conjoncture politique est en effet délicate pour la majorité gouvernementale à partir des élections présidentielles de 1965 »¹. Toutefois, C. Fouchet, G. Pompidou et C. de Gaulle conviennent du fait que « l'opportunité d'une épreuve de sélection supplémentaire à l'entrée des facultés sera réexaminée, lorsque seront connus les résultats des deux prochaines sessions du nouveau baccalauréat »², ce qui explique que les dispositions du nouveau décret sur le baccalauréat soient prévues pour les seules années scolaires 1965-1966 et 1966-1967, hypothéquant sa valeur de sésame universitaire à court terme, dès l'année scolaire 1967-1968.

Avant même cette échéance, le décalage entre les prévisions du IV^{ème} Plan (1962-1965) et la réalité des effectifs étudiants en 1965, va être mobilisé comme un nouvel argument en faveur de l'injonction à réformer l'enseignement supérieur. Non seulement les étudiants sont globalement 20 % plus nombreux que ne les prévoyait la planification, mais ils se portent plus vers les filières de lettres et de droit (où ils sont respectivement 37 % et 40 % plus nombreux qu'attendus) que vers celles de sciences (les seules à avoir des effectifs moindres que ceux prévus) dont la prééminence était pourtant escomptée³. Concomitamment, « le renouvellement des populations, des mœurs et des règles universitaires, semble d'autant plus intense que celui-ci concentre ses effets les plus spectaculaires après 1965 : les quinze années qui suivent immédiatement la Libération restent pour l'Université une période de latence où presque rien ne laisse entrevoir aux acteurs sociaux le flux de problèmes que la transformation de l'enseignement secondaire est en train d'acheminer vers les portes de l'enseignement supérieur »⁴. C. Fouchet, réticent face à l'option sélectionniste à l'entrée de l'Université, décide alors de la création des collèges universitaires où enseigneraient des agrégés détachés du second degré, chargés de préparer à la seule licence (cette mesure est aussi défendue par l'AEERS lors du colloque de Caen de novembre 1966, cf.

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaires*, op. cit., p. 442.

² Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, op. cit., p. 207.

³ cf. Marie-Chantal Combecave-Gavet, *De Nanterre la Folie à Nanterre Université, 1964-1972. Histoire d'une institution universitaire*, doc. cit., tableau n°9 « Les prévisions des effectifs d'après de le IV^{ème} Plan », p. 28.

⁴ Jean-Claude Passeron, « 1950-1980, l'université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ? », art. cit., p. 370.

infra) - face à la résistance des universitaires qui veulent que ce soit des enseignants-chercheurs qui y enseignent, ces collèges universitaires deviendront finalement des universités à part entière -, ainsi que de la suppression de la propédeutique pour alléger la pression des effectifs sur les locaux en réduisant la durée des études. Cette dernière mesure s'inscrit dans la réforme de l'enseignement supérieur portée par le décret du 22 juin 1966 qui crée les Diplômes Universitaires d'Études - d'une durée de deux ans - dans les trois ordres facultaires : Littéraire, Juridique et Scientifique et fixe les horaires pour chaque matière ainsi que l'organisation des examens matière par matière¹. La licence s'en trouve réduite à un an et une année de maîtrise, remplaçant le Diplôme d'Études Supérieures, complète le second cycle - elle donne lieu, en lettres, à la rédaction d'un mémoire. Les disciplines les plus récentes s'autonomisent des plus anciennes avec la création de 1^{ers} cycles disciplinaires par l'arrêté du 13 juillet 1966 : l'économie vis-à-vis du droit ; la sociologie et la psychologie vis-à-vis de la philosophie ; la géographie, l'histoire de l'art et l'archéologie, vis-à-vis de l'histoire. « Cette spécialisation s'opère aussi dans un cadre particulièrement contraignant. En effet, les programmes sont définis avec la même précision que ceux de l'enseignement secondaire, le ministère fixant très précisément le volume horaire attribué à chaque type d'enseignement, d'où le reproche de « secondarisation » souvent adressé à cette réforme. De même, ces programmes offrent très peu de choix d'options, ce qui rend le système particulièrement rigide et entrave les possibilités de réorientation comme de collaboration entre disciplines »². En outre, pour dissuader les « étudiants fantômes » qu'une certaine doxa dénonce alors³, la réforme prévoit qu'on ne peut redoubler qu'une fois, ainsi qu'une obligation d'assiduité en travaux pratiques (TP).

Cette réforme s'avèrera en fait inapplicable en large partie. La réduction de la part de l'enseignement magistral au tiers de la quinzaine d'heures d'enseignement hebdomadaire sera empêchée, faute d'effectifs enseignants et de financement d'heures

¹ Séminaire d'Antoine Prost, « La restructuration gaullienne », 2006-2007, Centre d'Histoire Sociale.

² Charles Soulié, « La recomposition des facultés et disciplines dans l'université française des années soixante », *art. cit.*, p. 48.

³ « les doyens de quelques grandes facultés parisiennes (Nanterre [Grappin] et Sorbonne-Sciences [Zamansky]) se taillent alors une réputation de « durs » en dénonçant les « étudiants fantômes », en criant qu'il faut sauver « l'Université qui ploie sous une masse d'inaptes et de désinvoltés », Jean-Claude Passeron, « 1950-1980 : L'université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ? », *art. cit.*, p. 377.

complémentaires suffisants ; il en va de même de la volonté affichée par le ministère de la limitation des effectifs à 40 étudiants par travaux dirigés (TD) ou TP. Le sous-encadrement et le manque de moyens font que certains enseignements ne sont pas assurés, notamment les langues vivantes pour non-spécialistes en 1^{ère} année, le français pour les étudiants de langues vivantes, et la géographie pour ceux d'histoire. Selon J.-P. Legois, durant l'année 1966-1967, les deux tiers seulement des enseignements prévus par la réforme sont assurés à la Sorbonne, et la situation se dégrade encore l'année suivante, avec un tiers du programme assuré. Ces problèmes s'ajoutent à celui des équivalences entre l'ancien et le nouveau régime d'études et sont autant de motifs de mécontentement pour les étudiants, mais aussi pour les enseignants aux cours surchargés et dont la « liberté pédagogique » se trouve limitée par la formulation juridique stricte des programmes d'enseignement¹.

Dernier versant de la politique du ministère, une politique d'orientation est mise en place pour traiter « le problème » des effectifs étudiants en amont de l'enseignement supérieur et satisfaire la demande de répartition des élèves en fonction des besoins supposés de l'économie. « Deux mesures adoptées en 1966, relatives à l'orientation, complètent le dispositif initié par la loi de 1959. L'une institue des conseils d'orientations dans les CES en vue de rationaliser la distribution des élèves vers les différentes voies possibles en fonction de leurs aptitudes. L'autre crée l'Office national de l'orientation scolaire et professionnelle (1966). Autrement dit, en même temps que la mise en système, s'organise une véritable machine de distribution des flux d'élèves dans différentes filières en fonction des besoins recensés par les planificateurs »². En dépit de la volonté de C. De Gaulle et de son conseiller J. Narbonne de rendre cette orientation impérative, « un système d'orientation autoritaire reposant sur des prévisions de débouchés professionnels ne fut pas réalisé [...] parce qu'il s'agissait d'une utopie irréalisable dans les conditions de l'époque »³, notamment en raison du recul de la popularité de C. De Gaulle manifesté lors des présidentielles de 1965 qui l'ont vu mis en ballottage par le candidat unique de la gauche, F. Mitterrand.

¹ Jean-Philippe Legois, *La Sorbonne avant Mai 68. Chronique de la crise universitaire des années 60 à la Faculté des Lettres et Science Humaines de Paris*, doc. cit., p. 148.

² André Robert, *Système éducatif et réformes*, op. cit., p.55.

³ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaires*, op. cit., p. 442.

L'exécutif choisit néanmoins de maintenir son cap et de passer à la vitesse supérieure. C. Fouchet, jugé trop timoré en matière d'orientation et de sélection, est remplacé par un autre « gaulliste d'ordre »¹, Alain Peyrefitte, « après les élections législatives de mars 1967 [et la constitution du] quatrième gouvernement Pompidou, le 7 avril »². Ce normalien, énarque, fils d'instituteurs, est favorable d'une part à un allègement des programmes scolaires tels que préconisés par l'association Défense de la jeunesse scolaire, créée en 1963 pour promouvoir l'Education nouvelle, dont il lit les bulletins. Il se dit « attaché à la pédagogie active et souhaite qu'elle s'étende massivement dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur »³. Son projet de rénovation pédagogique, plus particulièrement pensé pour les enseignements primaires et secondaires, s'appuie ainsi sur les méthodes actives, l'audiovisuel, le mi-temps pédagogique, la rénovation des enseignements de base et des programmes. Il reprend aux courants de l'Education nouvelle l'idée de différenciation des pédagogies selon les publics. Il est à noter que cette thématique de la différenciation des pédagogies, initialement portée par des courants pédagogiques réformistes ancrés « à gauche », va être en partie instrumentalisée et servir de caution à l'idée que des « aptitudes » inégales justifient des cursus différenciés et donc une orientation des élèves entre eux, voire une sélection à leur entrée. Ce type d'argumentation explique peut-être, au moins en partie, les rapprochements opérés par le ministère de l'Education nationale avec les mouvements d'Education nouvelle et qui se donnent à voir, par exemple, dans le relatif consensus qui semble les lier lors du colloque d'Amiens de 1968 (cf. *infra*). « Présentée en mars 1968 par Alain Peyrefitte, l'orientation préconisée pour cette rénovation comprend [ainsi] un recours à des « méthodes modernes » telles que les méthodes audiovisuelles, la transformation des « rapports maître-élèves » en vue d'une

¹ Cf. François Audigier, « Le gaullisme d'ordre des années 68 », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2012/4, n° 116, pp. 53-68.

² Olivier Le Noé, « René Haby au 34 rue de Chateaudun, 1966-1968 » L'expérience d'un directeur de cabinet sur les vicissitudes de la normalisation administrative des services du Ministère de la Jeunesse et des Sports (entretien), *Terrains & travaux*, 2007/1 n° 12, Note 16 p. 183.

³ Alain Peyrefitte, *C'était de Gaulle*, Tome 3 « Tout le monde a besoin d'une France qui marche », Paris, Fayard, 2000, p. 393.

participation plus active des élèves, le travail en équipe des maîtres et une actualisation des programmes »¹.

Informé par P. Laurent qu' « à partir de la fin mars, on ne peut pas changer une virgule à la rentrée qui suit »², le nouveau ministre organise le calendrier des réformes à l'horizon de la rentrée 1968-1969. Concernant l'orientation, il « propose de procéder en deux étapes : on crée tout de suite l'Office d'orientation, l'Institut de formation, les mécanismes administratifs, pour pouvoir démarrer, au moins partiellement, à la rentrée 1968. Et plus tard, mais avant la rentrée 1968, on adopterait un texte sur les méthodes d'orientation, ce qui permettrait de les repenser dans une perspective de rénovation de la pédagogie »³. A. Peyrefitte est soutenu par le premier ministre, G. Pompidou, toujours très impliqué dans les questions relatives à l'Education nationale, qui souhaite une révision de la carte scolaire ; la création d'une carte universitaire et « une spécialisation des universités » - déjà revendiquée par le colloque de Caen de 1966 (cf. *infra*) - ; le développement des IUT « en grand nombre » ; « développer tout ce qui a trait à la formation professionnelle et technique, tenir compte, dans l'implantation de ces établissements, de la géographie locale des spécialisations correspondantes » et qui, pour ce faire, préconise de « mettre en place l'orientation et instituer un barrage à l'entrée des facultés »⁴ - les législatives seraient alors passées. A. Peyrefitte reprend, en outre, une idée inspirée des pratiques de pré-inscription des étudiants en Grande-Bretagne⁵ qui offre aux facultés la liberté de choisir leur étudiants - thème, là encore, cher à l'AEERS (cf. *infra*) -, comme elle existe déjà pour le choix des enseignants. Par ce biais, le nombre de places dans les facultés devrait décroître, au profit de celui dans les instituts universitaires de technologie pour lesquels 225 000 places de plus sont prévues en trois ans, ce qui permettrait d'absorber la moitié des bacheliers de 1967.

« Ceux qui seront refusés dans tous ces établissements devront entrer dans la vie active. Mais il leur serait offert « l'Université ouverte » - enseignement par

¹ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., pp. 495-496.

² Alain Peyrefitte, *C'était de Gaulle*, op. cit., p. 387.

³ *Ibid.*, p. 396.

⁴ *Ibid.*, p. 404.

⁵ A. Peyrefitte fait étudier le modèle universitaire britannique par deux de ses conseillers, universitaires dont il est proche, parmi lesquels François Bourricaud qui enseigne la sociologie à Nanterre.

correspondance, cours du soir -, qui leur permettrait d'obtenir les mêmes diplômes, fût-ce sur une plus longue durée »¹. Sans doute inspiré, là encore, du modèle britannique de l'*Open University*, dont les premiers jalons sont posés en 1965. Ce type d'établissement prodiguant des cours du soir est pensé comme un palliatif à la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur, censé atténuer les critiques qu'on sait qu'elle ne manquera pas susciter. En janvier 1968, le ministre explique ainsi au chef de l'Etat que « le système doit commencer à être amendé au niveau des effectifs, par une sélection progressive et par une diminution progressive des stocks d'incapables.

1) Régulation des flux. On pourrait procéder par étapes. On ôterait progressivement au baccalauréat la vertu qu'il a pour le moment d'ouvrir toutes les portes de l'enseignement supérieur. L'important serait d'affirmer le principe de la liberté laissée aux établissements de choisir leurs recrues.

2) Ensuite, de « déstockage », l'élimination des inaptes en généralisant la règle des deux ans en trois à tous les niveaux et dans tous les ordres d'enseignement.

3) Enfin, ces mesures négatives devraient être accompagnées de mesures positives. (Je développe : accélération de la construction des IUT ; transformation des collèges universitaires en facultés ; cours à temps partiel de l' « Université ouverte »)². De Gaulle aurait accepté ces « voies de dérivation » à la condition « que l'enseignement par cours du soir ou par correspondance soit sanctionné par un examen sérieux, sinon ce serait une façon, pour les tire-au-flanc, de passer leur examen sans se fatiguer à aller aux travaux pratiques ». A. Peyrefitte envisage alors que « cette voie de rattrapage ne serait ouverte qu'à ceux qui pourraient justifier d'un travail effectif. Par un système de « crédits » à l'américaine³, on fractionnerait l'examen et ces travailleurs pourraient ainsi se rattraper et bénéficier d'une promotion sociale »⁴.

Pour contrecarrer les oppositions à ces projets qui sont anticipées, le ministre met en avant l'idée d'expérimentations pilotes, à même de susciter moins d'hostilité que des changements généraux. En février 1968, il aurait ainsi expliqué au général être

¹ Alain Peyrefitte, *C'était de Gaulle, op. cit.*, p. 410.

² *Ibid.*, p.414.

³ Ce système sera présenté comme une « innovation » de Vincennes mais semble l'avoir auparavant été au sein du « Complexe de Nancy », cf. Britt-Mari Barth, Christine Capelani, « Laot (Françoise). - La Formation des Adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy », *art. cit.*

⁴ Alain Peyrefitte, *C'était de Gaulle, op. cit.*, p. 415.

« convaincu qu'on ne peut avancer réellement qu'en faisant des percées, des avancées qui sont présentées comme des expériences. En profitant d'un nouveau site comme à Luminy, ou de la transformation d'un collège universitaire. On leur dira, vous voulez devenir faculté, très bien mais ce sera de telle et telle façon [...]. La seule manière de faire progresser le corps enseignant est de prouver le mouvement en marchant et de faire des vitrines en grand nombre, de manière à créer une émulation et une concurrence »¹. Il est à noter que cette idée d' « expérimentation », déjà stratégiquement mobilisée pour « faire passer » la création des IUT et, plus largement, mise en pratique assez fréquemment dans l'histoire des politiques scolaires françaises, est en parallèle agitée par l'AEERS dont le président, A. Lichnérowicz, appartient à la « commission sur les examens » ou « commission Capelle », que forme A. Peyrefitte pour l'entourer dans la formalisation de son projet de réforme². La revendication de la mise en place d' « universités expérimentales » est d'ailleurs explicitée lors du colloque de Caen de 1966 organisé par l'AEERS (cf. *infra*).

Le ministre commence à présenter publiquement son projet, critiquant au passage « les cours magistraux et l'individualisme des enseignants » - sans doute pour tenter de rallier les étudiants, ainsi que les partisans de l'Education nouvelle et autres pédagogues alternatifs -, dès octobre 1967³, date à laquelle « l'agitation étudiante » commence à faire parler d'elle à Nanterre. Cette corrélation entre l'évocation de la « sélection » et la mobilisation des étudiants est relevée par P. Laurent : « le dossier de l'orientation en fin de troisième avait été lié, notamment lors de ce conseil restreint de novembre 1967, à celui de l'accès à l'enseignement supérieur qui était loin de la maturité [...] et qui, d'ailleurs, allait à sa seule évocation, attiser le feu qui couvait dans les facultés. Au cours du même conseil de novembre 1967, le Général avait posé le principe d'un contrôle de l'accès aux enseignements supérieurs compte tenu des aptitudes individuelles et des besoins de la Nation [...] un conseil restreint consacré à l'enseignement supérieur fut convoqué le 4 avril. Il y fut notamment décidé que des

¹ *Ibid.* Il semble qu'Edgar Faure reprendra en grande partie ces principes, comme nous le verrons dans le chapitre VI.

² *Ibid.*, p. 410. En font partie, entre autres, « Mme Picard, depuis Alice Saunier-Séité (directrice du collège littéraire universitaire de Brest), Touraine, mon camarade de promotion à Normale et vieil ami (bien que fort orienté à gauche, il souhaite fortement que soit enfin instituée une régulation des flux dans l'enseignement supérieur) ».

³ *Ibid.*, p. 409.

jurys d'établissement statueraient sur les demandes d'admission. Mais une question d'importance dut être réservée faute d'accord, celle de savoir si une procédure spécifique de recours serait ouverte contre les décisions de ces jurys »¹. Cette décision prise en avril 1968², lors d'un conseil restreint à l'Élysée, de la mise en place de la sélection à l'entrée de l'Université pour la prochaine rentrée n'allait pas jouer en faveur de l'apaisement. Elle est rendue publique, « le 4 avril, [par] *Le Monde* [qui] annonce en première page que « le gouvernement déciderait d'introduire à partir de 1969 une sélection à l'entrée des facultés » »³. La question des recours possibles contre l'avis des jurys ne sera ainsi jamais tranchée, le principe de la « sélection » des étudiants par les universités ayant été balayé par l'ampleur du mouvement universitaire mobilisé en grande partie contre lui.

B/ Les autres voies/x de la réforme scolaire

1) L'opposition parlementaire à la politique scolaire gaullienne

a. La perspective scolaire du PCF

Le parti communiste français (PCF) est à cette époque le premier parti de gauche, rassemblant près du quart de l'électorat français. Son implantation au sein du milieu enseignant est croissante depuis la Libération et se mesure par exemple aux résultats électoraux obtenus par le courant « unitaire » de la Fédération de l'Éducation Nationale, qui obtient 29 % des suffrages en 1960⁴. Cette tendance est sans doute accentuée à partir des années 1960, quand « l' « alliance » des paysans et le « ralliement » des intellectuels sont souhaités », atténuant dès lors « l' « ouvriérisation »

¹ Pierre Laurent, « Cinq ans rue de Grenelle », *art. cit.*, p.28.

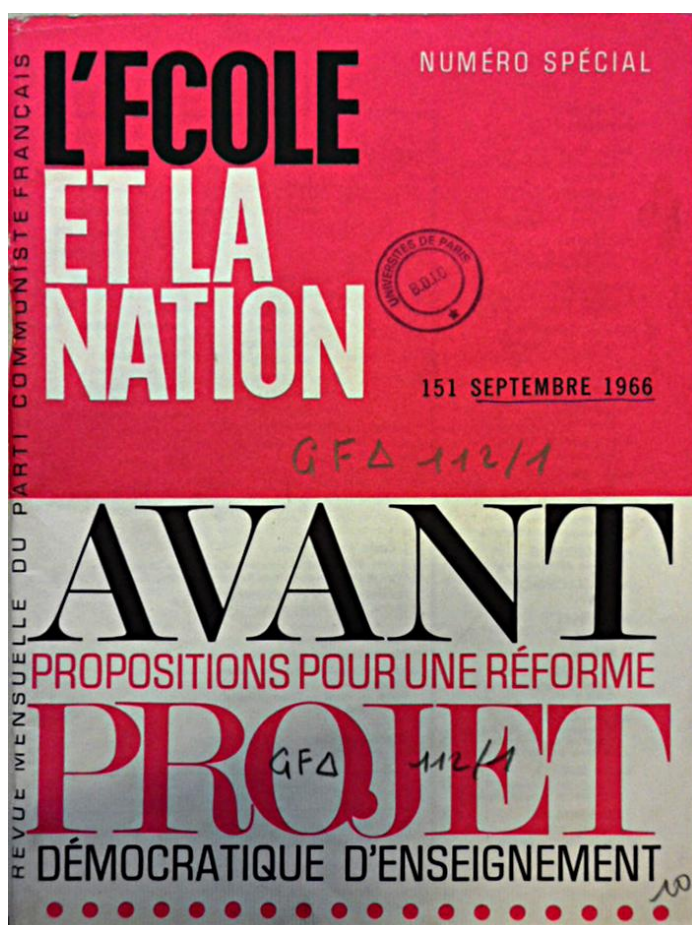
² Cette temporalité peut laisser penser, compte tenu de la proximité à la fois idéologique et institutionnelle de l'AEERS et du ministère de l'Éducation nationale, que le colloque d'Amiens de mars 1968 aura servi au gouvernement à la fois de faire-valoir de ses projets de réforme et de test pour apprécier l'état des positions du monde enseignant à leur égard.

³ Dominique Damamme, « La « question étudiante » », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68, op. cit.*, p. 120.

⁴ Laurent Frajeran, « L'identité du courant « unitaire » de la Fédération de l'Éducation Nationale entre 1944 et 1967 : copie conforme ou contre-modèle ? », *Le Mouvement Social*, 2008/2, n° 223, p. 57.

de la direction du PCF » et que, « dès 1962, les contacts reprennent avec les socialistes pour aboutir à la candidature commune de François Mitterrand lors de la présidentielle de 1965 et à l'accord électoral du 20 décembre 1966 entre socialistes et communistes »¹.

Si un programme cohérent de réformes de l'enseignement, du primaire au supérieur, propre au PCF, n'est publié qu'en septembre 1966 dans sa revue *L'École et la nation*², l'objectif général de la démocratisation de l'enseignement qui le sous-tend



est ancien. Le plan Langevin-Wallon reste alors ainsi la référence du PCF en matière scolaire. Les inégalités de réussite scolaire selon les milieux sociaux sont expliquées exclusivement par leur inégalité matérielle, économique. De ce fait, la présentation publique « lors d'un colloque sur l'éducation nationale, en avril 1962 » (organisé par Henri Laugier pour le Grand Orient de France) par A. Sauvy des premiers résultats de l'enquête sur l'orientation scolaire alors en cours à l'INED, dans laquelle il évoque le facteur « socio-

culturel », est mal reçue par le PCF. « Cette interprétation des enquêtes de l'INED ne suscita pas l'agrément de Georges Cogniot, l'un des porte-parole du parti communiste sur les problèmes d'éducation depuis 1936 », pour qui « le point de vue économique est

¹ Frédérique Matonti, *Intellectuels communistes. Essai sur l'obéissance politique. La Nouvelle Critique (1967-1980)*, Paris, La Découverte, 2005, pp. 30-31.

² « Avant-projet : propositions pour une réforme démocratique de l'enseignement », dans *L'École et la nation, Revue mensuelle du Parti communiste français*, n° spécial 151, septembre 1966.

déterminant » ; ce qu'il défend dans un article paru dans *La Pensée* intitulé « un colloque néo-capitaliste sur l'éducation nationale »¹.

En janvier 1964, la revue communiste « *La Nouvelle critique* » publie un n° spécial « Les étudiants », où figure un article de L. Althusser, « Problèmes étudiants ». En affirmant que : « l'Université représente les valeurs « libérales » : esprit critique, liberté de recherche scientifique, liberté de discussion scientifique, etc., qui sont, non pas, comme certains le disent dangereusement, réductibles à l'individualisme bourgeois, mais d'authentiques valeurs scientifiques », celui-ci s'en prend directement à l'UNEF et à l'UEC qui proposent l' « auto-enseignement » contre l'enseignement magistral et critique ce qu'ils considèrent comme la fonction de l'Université, à savoir la formation des cadres subalternes »². Non seulement il y réaffirme que « la situation pédagogique repose donc sur la condition absolue d'une *inégalité entre un savoir et un non-savoir* », mais invite les étudiants à « ne pas s'aliéner la bonne volonté de leurs professeurs », y compris « politiquement ». « Toutes ces revendications doivent être étudiées en commun avec les syndicats des professeurs (SNESup, Recherche), en prenant garde de se couper des professeurs du secondaire [...]. Il faut demander la transformation des postes d'assistants et de maîtres-assistants, l'augmentation massive des postes d'assistants et maîtres-assistants, la fin de l'obligation faite aux assistants et maîtres-assistants d'assurer des heures complémentaires, etc. ». Enfin, il défend la pertinence « des mots d'ordre concernant la rationalisation des *formes d'enseignement* »³, visiblement inspirés de « la recherche sociologique que B et P. sont en train d'effectuer »⁴ (P. Bourdieu et J.-C. Passeron, en toute vraisemblance).

Avant la publication de son « avant-projet : propositions pour une réforme démocratique de l'enseignement » en septembre 1966, le PCF réunit son comité central à Argenteuil, le 13 mars, dédié aux « problèmes idéologiques et culturels : le Parti communiste, les intellectuels et la culture », au cours duquel une place plus grande est

¹ Jean-Michel Chapoulie, « Sur le contexte des *Héritiers* et de la *Reproduction* », *art. cit.*, pp. 24-25.

² Frédérique Matonti, *Intellectuels communistes. Essai sur l'obéissance politique. La Nouvelle Critique (1967-1980)*, *op. cit.*, p. 88.

³ Louis Althusser, « problèmes étudiants », *La Nouvelle critique*, janvier 1964, pp. 90, 94, 95-96.

⁴ Cf. « Lettre d'Althusser, secrétaire de l'ENS Ulm, philosophe marxiste, à B. Queysanne, à propos des questions que celui-ci a posées au cours de la première séance d'un séminaire sur « Théorie et méthode en sciences humaines », datée de 1963, Archives R. Leroy de Bobigny. Nous remercions B. Pudal de nous avoir communiqué ce document.

reconnue aux intellectuels au sein du parti. Dès la seconde page du compte rendu, est critiquée la politique scolaire du Gouvernement. « La réforme de l'enseignement imposée par le pouvoir multiplie les obstacles entre le peuple et la culture. Elle perpétue la sélection des enfants et des jeunes gens selon leur origine sociale, oppose la spécialisation à la culture générale qui en assure l'efficacité, aggrave les atteintes à la laïcité de l'école ». Cependant, la direction du PCF partage l'idée que « la formation des ingénieurs et techniciens [...] est à un niveau proportionnellement inférieur à celui des pays les plus avancés ». Son idéal d'école ne remet donc pas en cause le rôle de formation professionnelle que le pouvoir politique cherche alors à y développer, mais à condition de ne pas négliger les autres fonctions sociales de l'institution scolaire : « l'école démocratique est une école unique et laïque, prolongée pour tous jusqu'à 18 ans. Ecole de culture, elle associe toujours la formation professionnelle à la connaissance scientifique, à la création artistique, à la formation civique, à l'éducation civique. Ecole démocratique, elle doit mettre en œuvre tous les moyens modernes et utiliser toutes les acquisitions de la psychologie et de la pédagogie afin d'aider chaque élève ou étudiant à développer ses aptitudes de façon équilibrée, et à participer à la vie sociale, politique et culturelle du pays. En même temps, elle adapte la formation de la jeune génération, non plus aux besoins égoïstes des monopoles, mais à ceux, démocratiquement établis, du développement de la nation. Cette tâche exige une politique de progrès social, des moyens financiers élevés, la formation de nombreux maîtres qualifiés et la revalorisation de leur fonction. Une politique de diffusion de la culture prolonge la réforme de l'enseignement. Elle exige le temps et les moyens de vivre pour l'ensemble de la population. Elle suppose la création d'un équipement culturel étendu à tout le territoire, la formation de personnel qualifié sans lequel la mise en valeur du patrimoine national et l'animation de la vie culturelle sont impossibles »¹.

Parmi les « propositions pour une réforme démocratique de l'enseignement » rendues publiques en septembre 1966, conformément à la volonté traditionnelle du mouvement ouvrier d'une revalorisation des « humanités techniques » et pour faire face à un public fait de bacheliers et de « jeunes provenant des sections de formation

¹ Comité central du PCF, Argenteuil, 13 mars 1966, *Résolution sur les problèmes idéologiques et culturels, Le Parti communiste, les intellectuels et la culture*, p. 3, document communiqué par B. Pudal, dont nous le remercions.

professionnelle »¹, il est notamment avancé que les enseignements techniques et théoriques doivent être équilibrés au sein de l'enseignement supérieur, ainsi les « stages » et « moments pratiques » « seront inclus organiquement dans l'ensemble du processus de formation »². Si l'on peut noter ici encore une certaine convergence avec le point de vue « technocratique » - P. Juquin, porte-parole du PCF en matière d'enseignement, écrit d'ailleurs dans *Combat*, le 3 mars 1967, en faveur de l'orientation (néanmoins pas obligatoire)³ -, elle n'est que partielle puisque le PCF revendique, contre la politique de sélection, un « enseignement supérieur de masse », favorisé par une transformation de la pédagogie universitaire, sur le modèle des classes préparatoires, qui suppose des moyens accrus. En outre, J. Narbonne déplore qu'alors « le principal syndicat de l'enseignement technique subit très fortement l'emprise du parti communiste, ce qui complique les rapports indispensables dans ce domaine entre l'enseignement et les milieux industriels. Récemment, la FEN s'est prononcée contre l'admission de représentants du patronat dans les conseils de l'Éducation nationale »⁴.

L'objectif général du PCF en matière scolaire est toujours affirmé comme étant celui de la démocratisation de l'enseignement. Outre l'enseignement primaire et secondaire – pour lequel on conçoit un tronc commun le plus long possible, l'introduction de l'éducation civique et artistique, ainsi que le remodelage de la carte scolaire mise en place en 1963 –, l'enseignement supérieur fait l'objet d'une refonte d'ensemble, alliant réformes quantitatives et qualitatives. Au-delà de la revendication de l'augmentation des moyens, première condition à un « enseignement supérieur de masse »⁵, de l'amélioration du taux d'encadrement et des capacités de recherche, ce sont à la fois les structures, les méthodes et les contenus qui sont redéfinis. L'autonomie financière et pédagogique des universités ainsi que le remplacement de la nomination des recteurs par leur élection par les Conseils d'université, composés « en parties égales de représentants de l'administration, des enseignants et des étudiants »⁶, visent ainsi à assouplir la tutelle du ministère de l'Éducation nationale. En outre, chaque

¹ « Avant-projet : propositions pour une réforme démocratique de l'enseignement », *art. cit.*, p. 102.

² *Ibid.*, p. 97.

³ Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, *op. cit.*, p. 216.

⁴ *Ibid.*, p. 85.

⁵ Avant-projet : propositions pour une réforme démocratique de l'enseignement », *art. cit.*, p. 99.

⁶ *Ibid.*

« département » – de préférence « pluridisciplinaire »¹ – doit constituer une équipe pédagogique associant les étudiants aux choix pédagogiques. Il est réclamé que la formation des enseignants soit améliorée et « la recherche pédagogique appliquée à l'enseignement supérieur [...] systématiquement développée »². D'ores et déjà, les méthodes du séminaire et de travail en petits groupes, empruntées aux grandes écoles, sont considérées comme opportunes, ainsi que le contrôle continu.

S'il est difficile d'apprécier quantitativement, de façon précise, l'implantation communiste parmi les enseignants-chercheurs, un témoignage de l'un d'entre eux évoque un ordre de grandeur d'environ plusieurs dizaines d'enseignants communistes à la Sorbonne avant 1968³, notamment investis dans le militantisme syndical au sein du SNESup. Le PCF, bien implanté dans le milieu enseignant et étudiant, et rassemblant la majeure partie de l'opposition, défend donc une réforme de l'enseignement ouverte aux préconisations des mouvements d'éducation nouvelle, soucieuse de « démocratisation » du recrutement social des études longues et s'oppose en cela aux réformes du gouvernement, avec qui le parti partage néanmoins le souci de la prise en compte des débouchés professionnels dans les « formations » scolaires.

b. La critique sénatoriale de la politique d'orientation-sélection

Un groupe de six sénateurs, dont deux universitaires et deux autres professeurs, pour certains issus du « centre » et membres de la majorité et d'autres de l'opposition de « gauche », déposent, en août 1966, un rapport critique de la dernière réforme gouvernementale en matière scolaire, « pensée par des hommes jeunes rompus aux disciplines scientifiques »⁴ - Pierre Aigrain semble ici visé, et peut-être aussi les

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, p. 106.

³ Cf. Jean Bruhat, *Il n'est jamais trop tard*, Paris, A. Michel, pp. 194-195 et 201-202, cité par Jean-Philippe Legois, *La Sorbonne avant Mai 68. Chronique de la crise universitaire des années 60 à la Faculté des Lettres et Science Humaines de Paris, doc. cit.*

⁴ Louis Gros [président de la commission des affaires culturelles du Sénat, groupe des Républicains indépendants, avocat], Marcel Prélot [groupe de l'Union pour la Nouvelle République, professeur à la faculté de droit], Henri Longchambon [groupe de la Gauche Démocratique, professeur à la faculté des sciences], Adolphe Chauvin [groupe de l'Union Centriste, professeur d'anglais dans le secondaire], Georges Lamousse [groupe Socialiste, professeur d'école normale] et René Tinant [groupe de l'Union Centriste des Démocrates de Progrès, agriculteur], *Rapport de la commission de contrôle créée en vertu de la résolution adoptée par le Sénat le 21 avril 1966 et chargée d'examiner les problèmes d'orientation*

principaux animateurs de l'AEERS. « Le Ministère de l'Education nationale a préféré capter les forces provenant de l'impétuosité démographique et de la poussée démocratique de l'après-guerre pour abattre les structures anciennes et pour obtenir les moyens d'en fonder de nouvelles. Cette manière de faire était audacieuse. Elle n'en provoque pas moins une impression d'improvisation, de complexité, parfois même de désordre »¹. Concernant l'enseignement supérieur, ce rapport insiste notamment sur l'importance de la formation de l'esprit critique et de la formation à la recherche dont l'absence dans les classes préparatoires et les grandes écoles est dénoncée - dans la lignée du « rapport Boullouche » de 1964. Cette fonction essentielle reconnue à l'enseignement supérieur par les auteurs de ce rapport les rend sceptiques quant à la formation prévue au sein des IUT. « On peut d'ailleurs se demander dans quelle mesure cette création ne rappelle pas celle, à une autre époque, des « grandes écoles » - qui ont dévié par la suite - et dans quelle mesure elle ne rendrait pas inutiles ces dernières ? »². Il est ainsi proposé de « transformer » les grandes écoles et les classes préparatoires en les ouvrant à des effectifs plus nombreux et surtout en les orientant plus vers la recherche et la formation de l'esprit critique : « on s'efforcera de remédier aux inconvénients signalés en augmentant d'abord dans de grandes proportions - un doublement ne serait pas excessif - la capacité d'accueil de chaque Grande Ecole, et ensuite en transformant l'enseignement donné par chacune d'elles dans le sens d'un approfondissement de l'enseignement scientifique général et dans celui d'un éveil à l'esprit de recherche [...]. Il ne faut pas craindre de dénoncer ici une certaine tendance aristocratique vers la constitution de groupes dont la renommée est censée croître en raison inverse du nombre de leurs membres. On peut se demander si les épreuves de certains concours ne sont pas quelquefois confondues avec les rites d'initiation à quelques sociétés secrètes. Or, l'intérêt du pays s'oppose à ces conceptions et à ces pratiques dont le caractère malthusien est évident. Le rôle non seulement des Grandes Ecoles mais des grands concours de l'Etat en général n'est pas de favoriser la carrière d'un petit nombre d'individus mais de fournir en nombre suffisant les cadres dont la

et de sélection dans le service public de l'enseignement, 1966, p. 68. Je remercie Paul Lehner de m'avoir indiqué et communiqué ce document.

¹ *Ibid.*, p. 66.

² *Ibid.*, p. 33.

nation a besoin »¹. Pour diminuer la différence entre cet enseignement et celui de l'université, il est en outre envisagé de restaurer une sorte de longue propédeutique, intermédiaire entre le lycée et l'enseignement supérieur, qui permettrait de retarder la spécialisation disciplinaire ; option à l'antipode de celle choisie par C. Fouchet.

Un certain attachement à la culture classique se lit dans la défense des sciences humaines et d'une certaine idée du désintéressement : « La Commission a également été frappée du caractère purement quantitatif de certaines prévisions. Il semblerait que l'on parle de choses fongibles, alors qu'il s'agit de personnes dont chacune a sa vocation propre. D'une manière générale, les réformes semblent bien souvent consacrer implicitement l'idée d'une supériorité intellectuelle des sciences exactes ou naturelles sur les autres disciplines. La place des sciences humaines et leur diversification reste fréquemment indéterminée et parfois même se trouve méconnue, alors que si, faute de moyens massifs, la France se trouve mal placée dans certains domaines, elle conserve encore de larges atouts dans d'autres où elle a traditionnellement brillé. Par ailleurs, il est vain de croire qu'en privant de leur nécessaire les sciences humaines, on puisse grandement aider les sciences exactes ou expérimentales. On doit, à l'inverse, se demander si, dotées un peu plus libéralement, l'essor des sciences humaines n'aurait pas un résultat plus sensible pour l'avenir de notre culture et le prestige français. C'est, d'ailleurs, non sans appréhension qu'il nous a semblé découvrir dans plusieurs exposés un souci dominant du matériel et du comptable »². Néanmoins, concernant la nature des enseignements universitaires, il est dit qu'« il faudrait permettre aux facultés d'organiser, d'une part, des enseignements appropriés à certaines professions du secteur tertiaire notamment, telle le journalisme, pour l'exercice desquelles sont utiles des connaissances approfondies et diverses (lettres, droit et sciences économiques) et des enseignements complémentaires, à condition toutefois qu'un principe de cohérence interne ou externe, lie entre elles les parties de ces enseignements »³.

Concernant l'enseignement secondaire, l'absence d'enseignement de certaines disciplines est déplorée et des formations universitaires à même d'en produire les enseignants spécialistes sont présentées comme nécessaires. « Il manque à tous ceux qui

¹ *Ibid.*, pp. 62-63.

² *Ibid.*, p. 67.

³ *Ibid.*, p. 135.

ne feront pas d'études juridiques ou politiques, un enseignement civique. Quelle que soit l'option, un candidat bachelier devrait être initié aux institutions politiques, administratives et judiciaires de son pays ; il devrait connaître sommairement les institutions internationales ; il devrait aussi avoir quelques lumières sur les structures et les mécanismes économiques. Ce n'est pas ici le lieu de préciser les conditions pour qu'un tel enseignement soit valable. La première est évidemment celle d'un corps professorat spécialisé »¹.

La réforme Fouchet est encore critiquée pour sa sévérité quant au redoublement : « autoriser un seul doublement soit en première, soit en seconde année, est une règle trop sévère. On devrait au moins permettre le doublement de chacune des deux années, quitte à supprimer les avantages pécuniaires, y compris l'accès aux restaurants universitaires, après quatre échecs »². Les auteurs du rapport prennent aussi fermement position contre la sélection à l'entrée de l'Université et contre « une orientation autoritaire » : « l'ensemble des membres de la Commission a été d'accord pour estimer qu'il ne devait pas être émis à l'entrée en faculté d'autre exigence que la détention du baccalauréat »³.

La question de l'échec des étudiants amène à une « analyse critique du système des examens et des concours [...] [dont] la part du hasard reste plus ou moins grande puisqu'on ne peut interroger les candidats sur toutes les parties d'un programme », ainsi qu'à une invitation à réfléchir sur « les difficultés de l'art de noter et sur la valeur du principe de la « moyenne », si couramment admis. [...] Dans ce domaine d'ailleurs, l'interrogation orale est d'une grande vertu : elle complète très heureusement l'épreuve écrite et elle devrait être systématiquement employée pour tout examen et tout concours important (notamment pour le baccalauréat). L'idéal, impossible à atteindre dans la plupart des cas serait de l'utiliser, même pour l'admissibilité »⁴.

Il est encore préconisé, comme alternative à la politique arrêtée par C. Fouchet, « que les étudiants des facultés aient à leur disposition un corps enseignant aussi important en nombre, bénéficient d'un encadrement de même densité - la valeur des

¹ *Ibid.*, p. 72.

² *Ibid.*, p. 71.

³ *Ibid.*, pp.73-72.

⁴ *Ibid.*, pp. 141-142.

professeurs n'étant décidément pas en cause - que les élèves des classes préparatoires. Il ne suffit pas de rendre plus rigoureux l'ordre des études en faculté, d'imposer le système des années, etc., il faut que l'étudiant soit connu, attentivement suivi et que son travail soit contrôlé très régulièrement dans des conditions moins scolaires que dans les classes préparatoires mais d'une façon aussi efficace. De cette façon, mieux que par un examen d'entrée, les élèves incapables de suivre avec profit un enseignement supérieur déterminé, seraient pour la plupart décelés et reconnus au cours de la première ou de la deuxième année de faculté »¹.

La pratique de la recherche scientifique est d'ailleurs présentée comme la garantie de la qualité des enseignants du supérieur et de leur enseignement, ce qui constitue une forme de réponse au projet porté alors par certains cénacles, dont l'AEERS, de ne faire enseigner en premier cycle du supérieur que des enseignants du secondaire, au sein de Collèges universitaires limités aux premières années d'étude. Il est ainsi affirmé que « l'enseignement supérieur doit à la fois recruter des enseignants et former des chercheurs. Jusqu'à il y a peu, les deux fonctions se trouvaient confondues. Elles ont été depuis partiellement dégagées. Aujourd'hui, certains plans, dont il n'est pas sûr qu'ils soient complètement abandonnés, ont proposé une dichotomie radicale. La quasi-totalité des personnalités entendues et l'unanimité de la Commission sont défavorables à une solution aussi nettement tranchée ». Pour favoriser cette pratique de la recherche, il est même recommandé que « chaque professeur devrait pouvoir périodiquement disposer d'une année libre - comme l'année sabbatique des universités américaines - afin de se remettre au courant ou d'achever une œuvre en préparation » et que les enseignants du secondaire bénéficient non seulement d'une formation pédagogique mais soient aussi soumis à la rédaction d'un mémoire »². C'est ici la forme de l'agrégation qui est indirectement remise en cause.

Ce rapport très critique des mesures gouvernementales en matière scolaire et d'enseignement supérieur plus particulièrement, tant de ce qu'elles mettent en œuvre que de ce qu'elles laissent inchangé, montre que la virulence de certaines critiques popularisées en mai-juin 68 avaient des précédents et n'était pas l'apanage d'étudiants et d'enseignants radicalisés.

¹ *Ibid.*, p. 144.

² *Ibid.*, p. 75.

2) Les prises de position universitaires

A titre individuel ou en tant que membre d'un collectif syndical ou politique, les universitaires - entendu ici dans un sens extensif, comprenant non seulement les enseignants du supérieur mais aussi les étudiants - vont réagir publiquement aux mesures prises ou envisagées par le pouvoir politique en matière de politique scolaire. A travers différentes formes d'engagement : syndical, professionnel, scientifique, intellectuel et/ou partisan, nombre d'universitaires vont prendre position, plus ou moins explicitement, au sein du débat scolaire, qui s'en trouve par-là même attisé.

a. Les revendications étudiantes

« De la lutte contre la guerre d'Algérie à la création d'organisations politiques à vocation « révolutionnaire », la politisation des étudiants est l'une des données majeures des années 1960 [...]. L'UEC [...] a joué un rôle prépondérant dans ce processus de politisation » car à la fin de la guerre d'Algérie elle détient encore un quasi monopole sur l'engagement politique radical en milieu étudiant, notamment permis par sa relative autonomisation vis-à-vis de la direction du Parti, de la fin des années 1950 à 1966. Ainsi, « les étudiants communistes se vivent comme des apprentis intellectuels et se sentent aptes, par conséquent, à intervenir sur les questions théoriques et sur la définition de la ligne politique, toutes choses interdites à un intellectuel, apprenti ou non, au sein du PCF, où le groupe dirigeant détient le monopole »¹.

L'union des étudiants communistes (UEC), organisation de jeunesse du PCF, affiliée au syndicat étudiant UNEF, élabore un « programme » en février 1963 qui fait une large place à la question de la démocratisation de l'enseignement supérieur. « La lutte pour la démocratisation de l'enseignement se pose au centre des préoccupations du mouvement démocratique. » Or « l'Université est très exactement l'image renversée du pays ». Pour y pallier, sont revendiqués des « moyens », « une formation des maîtres satisfaisante », ainsi qu'un allongement de « la période d'enseignement commun et d'orientation de 11 à 15 ans », dans la lignée du plan Langevin-Wallon. L'UEC défend

¹ Frédérique Matonti, Bernard Pudal, « L'UEC ou l'autonomie confisquée », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68, op. cit.*, pp. 130-133.

aussi la revendication de l'UNEF d'une « allocation d'études : cette revendication exprime le légitime besoin d'indépendance de l'étudiant, sa volonté de ne plus avoir recours à la famille, au travail au noir ou à la préembauche », ainsi que le développement de la « cogestion ». Plus spécifiquement, les étudiants communistes de l'UEC appellent de leurs vœux une « décentralisation de la culture », sur le modèle « des Ciné-Clubs (Ciné-Club Action en particulier), des théâtres populaires de Paris et de province, des Sections régionales de Tourisme et Travail au niveau des Comités d'Entreprises, des Associations Générales d'Etudiants ». Ils soulignent également qu'« aussi longtemps que persisteront les difficultés matérielles et psychologiques des familles ouvrières, il est vain d'espérer une « réelle égalité des classes » de tous les enfants »¹. En outre, si le risque d'une « formation de cadres ultra-spécialisés sans indépendance et dépourvus du bagage théorique nécessaire à une éventuelle reconversion » est dénoncé, les étudiants communistes réclament néanmoins « une liaison satisfaisante à long terme de l'Université et de l'économie », basée notamment sur l'association de « praticiens » à l'élaboration des programmes et à l'enseignement, ainsi que sur des « stages ». Les méthodes pédagogiques ne font pas l'objet de remise en cause particulière et leur rôle dans les inégalités sociales de réussite scolaire ne semble donc pas considéré.

Quant à l'UNEF, après s'être beaucoup investie dans l'opposition à la guerre d'Algérie, elle se recentre sur des préoccupations syndicales, dès la fin de la guerre. En 1962, elle lance un Centre étudiant de recherche syndicale (le CERS), chargé de mener des « enquêtes participatives » dans le but de fonder scientifiquement les revendications des étudiants². A l'instar d'une pratique alors en plein développement au sein des entreprises³, le syndicat recourt à l'expertise de psychosociologues tels que Georges Lapassade pour l'aider à formaliser et à mettre en œuvre, notamment, sa « politique

¹ « Programme de l'Union des Etudiants Communistes de France adopté au VI^e Congrès à Chatillon-sous-Bagneux les 21, 22, 23 et 24 février 1963 par 249 voix pour, 9 contre et 61 abstentions. Supplément à *Clarté* n° 49 », Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Charnomordic, F delta 0701/1, BDIC.

² Cf. Fonds Centre étudiant de recherche syndicale, F delta 0422, BDIC.

³ A. Prost explique qu'alors « c'est, dans les entreprises, le développement de la formation permanente, et d'une formation qui balaie les anciens rapports hiérarchiques au nom du leadership démocratique. Les méthodes psychosociologiques sont amplement sollicitées », Antoine Prost, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », dans Jacques Girault (dir.), *Les Enseignants dans la société française au XX^e siècle : itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2004, p.150.

culturelle et formation des animateurs »¹. En 1964, G. Lapassade rédige ainsi une « note pour le CERS » dans laquelle il fait l'éloge de la psychosociologie comme guide à la fois théorique et pratique pour l'UNEF. On y lit ainsi que « le psychosociologue est politiquement en avance sur les responsables politiques du syndicat », qu' « il y a des relations très profondes entre par exemple la pensée politique de Marx et celle de K. Lewin ». Cette nouvelle discipline extra-académique est présentée comme « avant tout une technique de changement social », basée sur l' « *action-research* », la « dynamique de groupe » et le principe de la non-directivité². La même année, un autre psychosociologue, « René Lourau propose au syndicalisme étudiant d'inventer une autre pédagogie, la « pédagogie des camarades » comme dépassement de la relation maître-élève mais aussi de la pédagogie du « maître-camarade » et fondation d'une « véritable communauté de personnes » »³.

Le « Manifeste pour une réforme démocratique de l'enseignement supérieur UNEF 1964 »⁴ est donc en partie empreint de ces influences. Il vise à exposer et justifier les positions du syndicat, ainsi qu'à dissiper les « malentendus [...] nés l'an dernier, par exemple, de la manière dont nous avons critiqué le cours magistral et la relation pédagogique ». Il commence par dénoncer la « politique « malthusienne » » du gouvernement et afficher l'objectif « d'un enseignement démocratique et susceptible de s'adapter aux exigences du développement économique et social ». La revendication du plan Langevin-Wallon de la prolongation de la scolarité obligatoire à 18 ans est reprise. Le « refus d'un *numerus clausus* » à l'entrée de l'Université est en outre explicité.

Comme l'UEC, l'UNEF défend l'idée que l'enseignement supérieur doit préparer à un « un métier, une qualification ». « Nier la nécessité de répondre aux exigences de la production, en concevant l'université comme essentiellement un instrument national de diffusion de la culture, serait utopique et dangereux. Mais cette constatation ne saurait en aucun cas impliquer une conception techniciste de l'enseignement, car la formation professionnelle ne se limite pas à l'apprentissage des

¹ Cf. UNEF, « Document préparatoire au stage national « culturel », 25 et 26 janvier 1964, n° 8 », Fonds Goichon, Amélie-Marie, F delta 1729/9, BDIC.

² Cf. Georges Lapassade, « Note pour le CERS », 6 janvier 1964, 14 p., Fonds Centre étudiant de recherche syndicale, F delta 0422, BDIC.

³ Dominique Damamme, « Laboratoires de la réforme pédagogie » dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Fréférique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68, op. cit.*, p. 247.

⁴ http://www.esu-psu-unef.com/DOC/06-ESU%20UNEF/64-09_manifestenseig.pdf

techniques de la profession ». Il en découle la nécessité d'un enseignement interdisciplinaire, rompant avec les découpages facultaires, organisé par année et non en certificats.

« L'U.N.E.F. estime donc qu'une planification de l'enseignement supérieur en fonction des besoins réels et à long terme de l'économie de la société est nécessaire [...]. Les exigences que nous formulons quant au contenu de l'enseignement aux méthodes et aux structures, correspondent aux nécessités d'une formation axée sur le devenir professionnel ». En cela, le rapport aux études du syndicat n'est pas aussi « mystifié » que celui qui caractérise les plus favorisés des étudiants, selon P. Bourdieu et J.-C. Passeron¹.

Malgré le constat du maintien d'un recrutement social des étudiants « anti-démocratique (moins de 7 % de fils d'ouvriers et de salariés agricoles à l'université) », la revendication « fondamentale » d'une « allocation d'étude » est défendue pour tous, donc « sur critères universitaires » et non sur critères sociaux. Il faut y voir là une tactique syndicale recherchant l'adhésion du plus grand nombre. Cette mesure économique est présentée comme le remède principal à l'abandon des études (« 75 % des étudiants n'achèvent pas les études commencées »), même si d'autres revendications portent sur les structures, les contenus, et surtout les méthodes d'enseignement.

Le syndicat étudiant formule ainsi le vœu d'« un enseignement progressif avec des différences de méthodes et d'encadrement (de contenu bien entendu) suivant le stade des études auxquelles se trouve l'étudiant [...]. L'enseignement supérieur devant être essentiellement méthodologique, « apprendre à apprendre », il ne peut être question de séparer ce que l'on enseigne de la façon dont on l'enseigne ». Concernant l'évaluation, « l'U.N.E.F. demande la mise en place d'un contrôle progressif et permanent [...]. L'U.N.E.F. condamne donc le système actuel des examens qui enlèverait toute leur signification aux réformes que nous avons proposées. [...] Evidemment la réforme du

¹ « Si donc la condition étudiante ne peut tenir son sérieux que de l'avenir professionnel auquel elle prépare, ou mieux, de la prise au sérieux de cette préparation, et s'il est vrai que, pour des raisons différentes et par des moyens très divers, les étudiants et surtout les plus favorisés d'entre eux se dissimulent généralement la vérité objective de leur condition, on comprend qu'ils soient rarement portés à organiser rationnellement leur pratique par référence aux tâches professionnelles qu'ils auront à accomplir et que, entretenant avec leur travail un rapport souvent mystifié, ils n'accordent que peu d'intérêt et peu de prix à l'acquisition des techniques, voire des recettes, qui leur permettraient d'organiser méthodiquement leur apprentissage en vue d'une fin rationnelle, posée de façon explicite et univoque », Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, op. cit., p. 95.

système actuel de contrôle que nous proposons ne peut être valable que si les étudiants peuvent travailler dans l'université à plein temps ».

Enfin, « l'institution de méthodes pédagogiques suivant les lignes que nous fixons, nécessite le développement de la recherche pédagogique. [...] Pour notre part, nous pensons que les méthodes pédagogiques relèvent de la science. L'U.N.E.F. affirme donc la nécessité de développer une véritable recherche pédagogique, générale et différenciée par discipline. Pour sa part, l'U.N.E.F. est résolue à développer, dès maintenant, un grand effort d'expérimentation pédagogique, en collaboration étroite avec les professeurs ».

Au-delà de ces revendications et, plus largement, de la « critique de l'Université. Décrite comme le lieu de formation des cadres subalternes - les cadres supérieurs étant formés par les grandes écoles -, elle est présentée, au congrès de Dijon de l'UNEF, en 1963, comme « une école de la passivité »¹, l'UNEF met en place des dispositifs pratiques alternatifs à la pédagogie « traditionnelle » qui consiste en des « GTU » (groupes de travail universitaire) composés en principe exclusivement d'étudiants, censés mutualiser leurs apprentissages par « l'auto-enseignement » - certains s'adjoindront le concours d'assistants - « et la tentative de mettre sur pied des « actions universitaires », lieux d'invention de ces pratiques pédagogiques ».

Il est difficile d'appréhender l'ancrage disciplinaire et/ou social de ce militantisme étudiant et de ses revendications, en partie « adéquationnistes » - c'est-à-dire revendiquant une plus grande connexion entre l'enseignement et l'économie -, mais l'on sait, par exemple, qu'« en 1966, le Groupe d'étudiants en sociologie de l'université de Paris (GESUP) revendique une « formation plus technique et plus spécialisée qui devait correspondre aux exigences d'une « profession » pour laquelle les praticiens devaient développer une « déontologie » »². La composition des bureaux successifs à la tête de l'UNEF donne, en outre, une idée, certes très imparfaite, de la représentation des différentes disciplines parmi les porte-parole étudiants et donc, très indirectement, de la

¹ Frédérique Matonti, *Intellectuels communistes. Essai sur l'obéissance politique. La Nouvelle Critique (1967-1980)*, op. cit., pp. 33-34.

² Alain Chenu, « Une institution sans intention. La sociologie en France depuis l'après-guerre », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002/1, n° 141-142, p. 50.

base sociale du syndicat. D'après un tableau récapitulatif dressé par J.-P. Legois¹, n'indiquant pas systématiquement l'appartenance disciplinaire des individus, le vice-président intérieur du bureau de l'UNEF est confié à un philosophe dans le bureau élu en novembre 1962 ; tout comme dans le suivant élu le 13 mai 1963 qui compte en outre un autre philosophe, des étudiants en italien et en interprétariat, et un historien ; le bureau suivant, élu en avril 1964, est composé de philosophes, sociologues et historiens ; celui d'octobre 1964, compte un philosophe, deux sociologues, un étudiant en russe, un en géographie, un en histoire et un en lettres classiques ; celui de juin 1965 compte un sociologue et un historien ; et celui de décembre 1965, un sociologue. En dépit de la présence de représentants de la sociologie, il semblerait que ce soit plutôt les disciplines les plus anciennes qui soient aux commandes du syndicalisme étudiant - l'absence de représentants de la psychologie est notable [mais peut-être est-elle imputable à la source] -, ce qui renseigne peut-être moins sur la composition sociale du syndicat que sur les effets de hiérarchie et de domination symbolique entre disciplines, notamment liés à leur recrutement social et scolaire. D'après B. Pudal, « tout indique aujourd'hui que ces étudiants issus des classes moyennes et populaires composaient le gros des troupes militantes de ces années 1965-1973, même si, comme il est assez classique dans tout mouvement social, ce sont des transfuges qui en prirent la tête, et par conséquent des héritiers, mais des héritiers qui, pour des motifs différents, ne pouvaient hériter en toute tranquillité »².

Dès son application à la rentrée 1967-1968, la « réforme Fouchet » va entraîner une mobilisation des étudiants qui va conduire à une première « grève qui paralyse Nanterre en novembre 1967 à propos des équivalences (entre certificats de l'ancien système et « année » dans le nouveau) et des conditions de travail (« des TP de 25 », « des TP pour les redoublants et étudiants salariés », des « bibliothèques de prêt dans les départements ») [et qui] pose en filigrane la question de l'examen »³. A. Peyrefitte décrit cette mobilisation comme essentiellement le fait des étudiants en philosophie, et plus encore en sociologie : « Avant la réforme Fouchet, on collectionnait des « certificats de licence » ; depuis la réforme, on fonctionne par années d'études. Il faut

¹ Cf. Jean-Philippe Legois, *La Sorbonne avant Mai 68. Chronique de la crise universitaire des années 60 à la Faculté des Lettres et Science Humaines de Paris*, *doc. cit.*, annexes.

² Bernard Pudal, « Ordre symbolique et système scolaire dans les années 1960 », *art. cit.*, p. 63

³ Dominique Damamme, « Laboratoires de la réforme pédagogie », *art. cit.*, p. 248.

donc des dispositions transitoires, qui traduisent les certificats en années. Il reste naturellement une zone d'incertitude. Ma position est que les facultés doivent trancher elles-mêmes ce contentieux résiduel. Mais certaines facultés, certains départements - c'est le cas en philosophie et en sociologie à Nanterre - connaissent une forte pression des étudiants. Les autorités se tournent vers le ministère pour savoir jusqu'où on peut aller. Le ministre renvoie la faculté à ses responsabilités. Le résultat de ce va-et-vient entre la faculté et le ministère est une certaine pagaille, et beaucoup d'irritation chez les étudiants, chez qui ne manquent pas ceux qui savent saisir l'occasion de mettre en cause l'Université de classe et la société répressive. Le problème se pose et se résout dans toutes les facultés de France, mais c'est à Nanterre seulement, et dans le département de sociologie, qu'il prend de l'ampleur. Le 17 novembre, les étudiants de sociologie lancent une grève qui s'étend les jours suivants. A la revendication d'équivalences généreuses s'ajoute celle d'une représentation étudiante dans les conseils de facultés et de département. Le mouvement est plus ou moins récupéré par l'UNEF, qui à Nanterre est contrôlée par les communistes, et aussi par les étudiants de la « Communauté chrétienne ». Après une dizaine de jours de débats, d'extension de la grève, de cours perturbés par des discussions, d'une rencontre entre Grappin et 2 000 étudiants dans le grand amphithéâtre, le doyen autorise, avec mon aval, des « comités de liaison »¹.

Les transformations numériques et sociales du recrutement étudiant, dans une période de forte politisation liée à la guerre Froide puis à la guerre d'Algérie, vont créer les conditions d'une mobilisation collective sans précédant de ce milieu, dont les revendications s'orientent à la fin des années soixante vers les questions « pédagogiques » et de « démocratie » universitaire.

b. Les prises de position individuelles et syndicales des enseignants

Le changement d'échelle de l'enseignement supérieur qui s'opère à cette époque, conduit nombre d'universitaires à s'interroger sur les finalités sociales de leur enseignement. Si la question de l'opportunité ou du bien-fondé de la sélection à l'entrée de l'université fait débat, celle de la diversification de l'enseignement supérieur semble relativement consensuelle, sous-tendue par l'idée que tous les étudiants ne pourront

¹ Alain Peyrefitte, *C'était de Gaulle, op. cit.*, p. 422.

devenir enseignants. Ainsi, différentes prises de position, à titre individuel, défendent l'idée de la nécessité du développement de l'enseignement supérieur technique. En 1962, Louis Weil, doyen de la faculté des sciences de Grenoble et « précurseur des relations de l'université avec l'industrie et avec la cité »¹ - futur membre de la commission de réforme mise sur pied par C. Fouchet et membre de l'AEERS -, publie ainsi dans le numéro de novembre-décembre de la revue mendésiste *Les Cahiers de la République*, un article intitulé « Pour un cycle court dans l'enseignement supérieur français », dans lequel il déplore l'« insuffisant développement de l'enseignement technique » et enjoint à « développer un cycle court, approfondir dans une spécialité particulière jusqu'aux détails de la technologie les connaissances d'un grand nombre d'étudiants », sur le modèle américain du *bachelor degree*. Il ajoute que « la proportion de cinq étudiants de cycle court pour un étudiant de cycle long paraît un ordre de grandeur raisonnable »².

Si les sciences de la nature sont particulièrement représentées parmi les défenseurs de cette optique adéquationniste qui semble majoritaire dans les facultés des sciences³ - optique qu'ils font valoir auprès du ministère -, les lettres et plus encore les sciences humaines n'en sont pas exclues. Le philosophe Pierre Aubenque, alors âgé de 35 ans et représentant la jeune génération de littéraires, co-auteur d'un projet de réforme des études de lettres soumis à l'ensemble de ses pairs, appelle de ses vœux « une ouverture plus grande au monde extérieur - la société française, mais aussi les Universités étrangères - la finalité ne peut plus en être l'exclusive formation professionnelle, elle-même entendue en un sens trop étroit, des maîtres de l'enseignement secondaire »⁴. Les « novateurs » autoproclamés ne se recrutent pas seulement parmi les plus jeunes, le philosophe Paul Ricœur défendant, par exemple, l'idée que « la seule réponse au défi du nombre est la diversification des filières » et la

¹ http://www.echosciences-grenoble.fr/sites/default/files/hommage_a_louis_weil_par_alain_nemoz.pdf

² Louis Weil, « Pour un cycle court dans l'enseignement supérieur français », *Les Cahiers de la République*, novembre-décembre 1962, pp. 944-946.

³ « Dans les facultés de sciences, il semble qu'il y ait au moins une école dominante, qui sait à peu près ce qu'elle veut et qui oriente, partiellement au moins, les réformes », Raymond Aron, « Préface », dans Gérard Antoine, Jean-Claude Passeron, *La réforme de l'université, op. cit.*, p. II.

⁴ Pierre Aubenque, « Pour une réforme des Facultés de lettres », *Les cahiers de la République*, novembre-décembre 1962, pp. 933-943.

création d'un « puissant enseignement technique supérieur »¹. Le grammairien Gérard Antoine, recteur de l'académie d'Orléans - et futur membre du cabinet Faure en 1968-1969 - propose, lui, que des « commissions mixtes université-entreprises-administration » élaborent les programmes universitaires, et s'enorgueillit d'avoir initié de « mettre sur pied un séminaire de linguistique appliquée au domaine très concret des activités commerciales et des modes d'expression qui leur correspondent », et défend encore l'idée que le principal manque de l'Education nationale est celui d'une « information systématique - dans le cadre aussi bien des lycées que des universités - sur les activités professionnelles offertes aujourd'hui et demain à ceux qui doivent entrer dans la phase productive de leur vie »².

La fonction de préparation professionnelle des études est, en outre, affirmée par P. Bourdieu et J.-C. Passeron dans *Les Héritiers. Les étudiants et leurs études* : « la condition étudiante ne peut tenir son sérieux que de l'avenir professionnel auquel elle prépare, ou mieux, de la prise au sérieux de cette préparation »³ (comme évoqué précédemment). Un autre sociologue, Jean-René Tréanton - proche des deux précédents avec qui il co-signe un article pour le numéro spécial d'*Esprit* de 1964 sous le pseudonyme d'Emile Boupareyre -, présente, lui, un projet de diplôme d'expert sociologue dans le cadre de la Société française de sociologie, en 1964, mais qui restera sans suite⁴. Encore, « en 1965, Alain Touraine évoque les débouchés souhaitables pour la sociologie en dehors des organismes de recherche et universitaires »⁵. Ce relativement fort investissement des sociologues, en dépit de leurs clivages idéologiques, en faveur de la prise en compte des débouchés professionnels des études

¹ numéro spécial d'*Esprit*, « Faire l'université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », paru en mai-juin 1964, cité par Dominique Damamme, « La « question étudiante » », *art. cit.*, p. 118.

² Gérard Antoine, « Réforme ou renaissance de l'université », dans Gérard Antoine, Jean-Claude Passeron, *La réforme de l'université*, *op. cit.*, pp.133, 98 et 121-122.

³ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, 1964, Paris, Minuit, p. 95.

⁴ Alain Chenu, « Une institution sans intention. La sociologie en France depuis l'après-guerre », *art. cit.*, p. 49.

⁵ « il ne donne pas de précisions sur la nature de ces débouchés : « La sociologie ne peut se développer que si elle devient une profession, si elle représente un ensemble de connaissances créées, transmises et utilisées. En France, l'effort principal s'est porté jusqu'ici sur le développement de la recherche sociologique. Choix très raisonnable, mais qui aboutirait à des conséquences irrationnelles si on croyait possible d'assurer le progrès de la recherche sans renforcer en même temps l'enseignement et *sans créer de débouchés autres que la recherche et l'enseignement eux-mêmes* », *Ibid.*, pp. 49-50.

supérieures autres que ceux de l'enseignement, ne peut se comprendre qu'en n'oubliant pas qu'en 1960, seulement « 60 sociologues sont employés au CNRS et les enseignants chercheurs ne sont pas plus d'une trentaine »¹. Cette situation institutionnelle particulière et les dispositions favorables qu'elle suscite à l'égard de « l'ouverture au monde extérieur » explique sans doute en partie que l'on retrouve au moins deux sociologues - A. Touraine et F. Bourricaud - parmi les collaborateurs d'A. Peyrefitte devenu ministre de l'Education nationale en avril 1967².

Les divisions entre universitaires semblent ainsi être moins générationnelles ou politiques que disciplinaires, voire sociales quand l'on sait le recrutement social différentiel des disciplines. « Les universitaires sont divisés, sans même que l'on puisse discerner deux tendances, l'une « conservatrice », l'autre « réformiste » (ou « révolutionnaire »), sans que les professeurs classés politiquement à gauche paraissent toujours plus désireux de changement que les professeurs classés politiquement à droite. C'est plutôt à l'intérieur de chaque discipline - langues anciennes, philosophie, histoire, psychologie ou sociologie - que l'une ou l'autre tendance paraît l'emporter [...]. Les spécialistes des langues anciennes sont sur la défensive ; le grec tend à disparaître des lycées et la place du latin diminue ». Il y aurait notamment une opposition entre les humanités classiques, d'une part, et la sociologie et la psychologie, qui « bénéficient de l'air du temps »³, de l'autre. L'ouvrage du philosophe Georges Gusdorf, *Pourquoi des professeurs ?*, paru en 1963, incarne la défense de l'université comme lieu de prodigation d'une haute culture désintéressée, étrangère à toute formation à un métier, position étant plus particulièrement le fait de « professeurs des disciplines littéraires où une redéfinition analogique de l'enseignement supérieur en fonction des besoins extérieurs à l'enseignement et à la recherche semble la moins fondée [...], enclins à défendre et à idéaliser la définition traditionnelle de leur tâche »⁴.

¹ Jean-Michel Chapoulie, « Un regard rétrospectif sur un demi-siècle d'enquêtes empiriques dans la sociologie française », *art. cit.*, p. 34.

² Cf. Alain Peyrefitte, *C'était de Gaulle*, *op. cit.*, p. 410. F. Bourricaud se rendra d'ailleurs aux Etats-Unis en octobre 1967 pour une mission d'observation des universités, financée par la Fondation Ford, source : Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale), 19870191/7, AN.

³ Raymond Aron, « Préface », dans Gérald Antoine, Jean-Claude Passeron, *La réforme de l'université*, *op. cit.*, pp. II-III-IV.

⁴ Jean-Claude Passeron, « Conservatisme et novation », dans *Ibid.*, p. 154.

Au-delà de ces prises de position individuelles, l'appréhension des questions relatives aux liens entre enseignement supérieur et monde économique, et plus largement des questions de réforme scolaire parmi les universitaires peut s'étudier à travers les mobilisations et revendications des syndicats enseignants. Or il est à noter, comme le rappelle Louis Weber, qu'« à une époque où le rôle des médias était loin de ce qu'il est aujourd'hui, elles [les revues syndicales enseignantes] étaient en effet la source principale d'information pour les enseignants »¹. Rappelons que le SNI s'est opposé à l'investiture de De Gaulle en 1958 et c'est plus largement le cas d'une grande partie du milieu enseignant², alors que la SFIO se rallie à la Ve République. Cette dissidence enseignante, notamment fondée sur le refus du financement étatique de l'enseignement privé, sera en partie à l'origine de la création du PSA, transformé ensuite en PSU. Le SGEN, qui a joué un rôle important dans la déconfessionnalisation de la CFTC, présente ses perspectives de réforme en 1963, comme réaction à l'adoption du plan de réforme dit « Fouchet-Capelle » créant les CES. Elles se donnent à lire dans l'ouvrage *La révolution scolaire*, écrit sous la plume de l'historien Antoine Prost et du philosophe Jacques Natanson, qu'ils inscrivent dans la filiation du plan Langevin-Wallon. Là encore, les possibilités de démocratisation scolaire semblent reposer « d'abord [sur] des raisons d'ordre économique »³. Toutefois, des inégalités sociales face à la culture, liées aux « conditions matérielles de travail, un climat culturel, des façons de sentir et de s'exprimer », sont perçues, mais sur le mode intuitif et non grâce à une quelconque enquête. De ce fait, les auteurs ne perçoivent pas que derrière les « obstacles géographiques » qu'ils dénoncent et veulent corriger via la mise en place de « circonscriptions scolaires », se cachent des inégalités sociales. L'« insuffisance de la formation pédagogique » est soulignée ici aussi. Les auteurs semblent avoir subi l'influence non pas seulement de la psychologie mais aussi de la sociologie dont ils mettent en avant l'utilité en matière pédagogique : « nous connaissons mieux les conditions psychologiques et sociologiques du développement culturel. Nous savons en

¹ Louis Weber, « *Les Héritiers et La reproduction* dans les débats des années 60-70 », *Savoir/agir*, 2010, n°17, p. 21.

² En revanche, la Société des agrégés est dirigée par un gaulliste, Guy Bayet, à partir de 1960, et G. Pompidou en est membre, cf. Yves Verneuil, « Valeurs et combats de la Société des agrégés depuis 1914 », *art. cit.*, pp. 69-84.

³ Cf. Jacques Natanson, Antoine Prost, *La révolution scolaire*, Paris, Ed. ouvrières, 1963, pp. 39 et suiv.

particulier que le postulat du caractère aristocratique de la culture repose sur un sophisme : certes, jusqu'ici, une minorité d'enfants étaient capables d'accéder à la culture, mais c'est parce que les conditions pédagogiques et sociales de l'accès à la culture étaient conçues en fonction de cette minorité. Transformer ces conditions, par un effort financier d'abord, mais aussi par une transformation des structures, des programmes, des méthodes, est possible, pourvu que la collectivité nationale, et en premier lieu les divers milieux responsables, acceptent de modifier leurs conceptions, et de réaliser l'option que cela suppose ». L'enseignement supérieur n'est toutefois pris en considération, dans cet ouvrage, que pour la formation des maîtres ; l'enseignement primaire et secondaire occupant le centre de la réflexion. Dans le numéro spécial (double, de près de 500 pages) de la revue *Esprit* de mai-juin 1964, intitulé « Faire l'université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur » et coordonné par P. Ricoeur et J.-M. Domenach, J. Natanson précise ce rôle assigné à l'enseignement supérieur¹. Il s'agirait que tous les enseignants soient formés à l'Université avec au minimum un diplôme de licence, faisant toute sa place à la « formation psychopédagogique », à la fois théorique et pratique. « L'acte pédagogique exige la connaissance de l'enfant, et plus particulièrement la connaissance des conditions psycho-sociales de l'apprentissage scolaire ». L'agrégation semble ainsi devoir être supprimée au profit des 3^e cycles et les méthodes actives sont, en outre, préconisées.

Le point de vue du SNESup est exposé, lui aussi, dans le numéro d'*Esprit* de 1964, à travers le texte de son secrétaire général, Jean-Claude Payen². Comme le SGEN, il s'inscrit dans le sillage du plan Langevin-Wallon concernant la formation supérieure de tous les enseignants, qui implique une réforme de l'agrégation. Si la revendication de la « démocratisation » de l'enseignement est affichée, un certain optimisme prévaut puisque le texte débute en annonçant qu'elle « est en marche ». Une demande de « moyens », notamment en locaux, est néanmoins formulée pour la favoriser et le SNESup reprend, en la modifiant, la revendication de l'UNEF d' « une allocation d'étude » en précisant que dans un premier temps elle ira « aux plus démunis », ainsi que celle concernant la « multiplication de groupes de travaux pratiques peu

¹ Cf. Jaques Natanson, « L'enseignement supérieur et la formation des enseignants », *Esprit*, mai-juin 1964, pp. 919-933.

² Cf. Jean-Claude Payen, « Les moyens de la démocratisation », dans *ibid.*, pp. 976-985.

nombreux ». En conformité avec la perspective communiste, est aussi relevée l'importance d'une « démocratisation de la culture, par le jeu, tant des bibliothèques, que des compagnies de théâtre régionales ou des ciné-clubs, etc... ». Concernant la question de l'orientation et de la sélection, le SNESup propose que « s'il doit y avoir limitation du nombre d'étudiants, celle-ci doit se fonder sur une revalorisation du baccalauréat ». Le syndicat enseignant semble donc entériner la nécessité de cette politique et préconise, en outre, « de développer, dans les propédeutiques actuelles, des options techniques suffisamment diversifiées [...]. Il faudrait prévoir que tout échec à l'examen au terme d'une année de propédeutique théorique entraînerait le passage dans une propédeutique technique et inversement ». Le secrétaire général du SNESup ne remet pas non plus en cause le bien fondé des collèges universitaires qui isolent le premier cycle. L'idée, alors prégnante parmi les cercles « technocratiques », de la prise en charge par l'Université d'une partie de la formation permanente est aussi reprise puisqu'est envisagée l'ouverture de l'Université « aux non-étudiants désireux de suivre des cours publics, et à tous les travailleurs qui viendront y suivre des cours du soir, soit pour préparer l'examen d'entrée en faculté réservé aux non-bacheliers, soit pour augmenter leur culture et leur qualification professionnelle », dans le cadre du « recyclage ». Enfin, les méthodes pédagogiques envisagées relèvent de la « pédagogie traditionnelle » vilipendée dans *Les Héritiers*. En effet, le cours magistral est présenté comme un « mode irremplaçable d'enseignement » et le développement des travaux pratiques ne semble avoir d'autre but que de permettre à l'enseignant de se consacrer « à de plus hautes spéculations que la pénible initiation aux notions de base ». Les étudiants sont ainsi tenus pour les seuls responsables de la léthargie des amphithéâtres : c'est « en grande partie la faute des étudiants eux-mêmes dont il faut souvent secouer la passivité ». D'ailleurs le recrutement des enseignants doit se faire, nous dit-on, selon « des aptitudes à la recherche », aucune formation pédagogique n'est envisagée, en dehors de la mention d'un « stage ».

Toutefois, la direction du « syndicat d'enseignants dominant, le SNESup » - dont la base sociale est constituée d' « enseignants subalternes » -, change en 1966. Elle passe d'un représentant de la culture classique à celui des « sciences dures », Alain Geismar, et par là même aux mains de « la tendance « gauchiste » - qui l'emporte contre la motion portée par l'historien communiste Guy Bois - qui propose une contestation

globale de la culture véhiculée par le système scolaire, des relations hiérarchiques (entre patrons et assistants, entre enseignants et étudiants) pensées sur le modèle des rapports de classe comme « relations d’opresseurs à opprimés », et considère le syndicat comme un organisme de « combat contre le système capitaliste en son institution universitaire »¹.

Dans ce contexte de radicalisation syndicale enseignante, avant même que la « réforme Fouchet » ne soit publiée en juin 1966, est déclenchée « le 15 mars une grève de l’enseignement supérieur »² en réaction anticipée. Il est, en outre, à noter que la « forte minorité syndiquée » s’étouffe au cours des années soixante, passant entre 1963 et 1966, de 1 900 à 3 000 cotisants à l’échelle nationale pour le SNESup, (on en compte plus de 200 à la Sorbonne en avril 1964, dont une majorité de « militants ou sympathisants du PCF »). La tendance est de même sens pour le SGEN, dans des proportions moindres (de 106 adhérents dans le supérieur, en 1958, à 447 en 1964 »). Le gros des troupes semble constitué d’assistants et de maîtres-assistants (qui composent 70 % des délégués au Congrès du SNESup de 1964). A la Sorbonne, des historiens sont à la tête des deux organisations, Jacques Julliard et A. Prost pour le SGEN, et G. Bois, pour le SNESup³.

c. L’expertise scolaire sociologique

Une autre forme de prise de position universitaire relative au débat sur la réforme scolaire peut s’envisager comme étant celle d’universitaires prenant pour objet d’étude les pratiques et usages scolaires. Domaine historiquement quasi réservé de la psychologie et de son sous-champ de la psychopédagogie⁴, l’Ecole est réinvestie par la sociologie (après la phase durkheimienne) lors de la « seconde fondation » de la discipline⁵. Celle-ci profite en effet du contexte de la planification et de la

¹ Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, *op. cit.*, pp. 241-242.

² Jacques Narbonne, *De Gaulle et l’éducation. Une rencontre manquée*, *op. cit.*, p. 196.

³ Jean-Philippe Legois, *La Sorbonne avant Mai 68. Chronique de la crise universitaire des années 60 à la Faculté des Lettres et Science Humaines de Paris*, *doc. cit.*, p. 193.

⁴ Le terme semble être apparu dans *Le Monde* en 1954, à l’instigation de H. Wallon, cf. Bernard Pudal, « Ordre symbolique et système scolaire dans les années 1960 », *art. cit.*, p. 66, comme indiqué précédemment (cf. chapitre II).

⁵ Cf. Jean-Michel Chapoulie, « La seconde fondation de la sociologie française, les Etats-Unis et la classe ouvrière », *Revue française de sociologie*, Vol. 32, No. 3 (Jul. - Sep., 1991), pp. 321-364.

préoccupation « technocratique » de « modernisation » de la société qui nourrissent des demandes de rationalisation ou justification de l'action publique, notamment adressées aux sciences sociales (sciences économiques en tête, suivies de la sociologie et de la psychologie sociale) que certains de leurs « partisans et promoteurs des années soixante » présentent alors comme « des sciences auxiliaires de l'action - des disciplines praxéologiques - »¹. Le IV^e plan, de 1962, promeut ainsi « la démographie, l'économie et l'économétrie comme modèles pour toutes les sciences humaines parce qu'elles "ont pris les premières l'aspect de disciplines scientifiques" » et le V^e Plan, de 1966, affirme que « comme toutes les sciences, les sciences humaines visent à dégager des lois. Elles doivent à cet effet, définir des concepts opérationnels et créer des moyens d'observation assez puissants pour préciser et formuler à nouveau des concepts »².

Cette demande politico-administrative va donner lieu à un financement public sans précédent de la recherche sociologique, notamment sous forme de « conventions de recherche » - particulièrement à partir de 1963 - qui pallient en partie le faible poids de la discipline au sein des universités et dans les budgets du CNRS. Il est toutefois à noter qu' « au sein des sciences humaines et sociales, la sociologie est l'une des disciplines, avec l'archéologie et l'histoire, qui reçoit les dotations les plus faibles. La linguistique obtient la dotation la plus importante (vingt-quatre fois supérieure à ce qu'obtient la sociologie), suivie par la géographie »³.

Ces conventions de recherche ont des effets non seulement sur la sélection des objets d'étude - elles « participent aussi à la division de la sociologie en domaine de spécialités, correspondant aux grands thèmes de l'époque qui recoupaient les préoccupations des hauts fonctionnaires : éducation, rural, urbain, organisation, travail, loisirs ; constitués donc à partir de notions du langage ordinaire »⁴ -, sur la méthodologie privilégiée - « ce sont en effet des enquêtes reposant sur le recueil de questionnaires auprès de populations circonscrites (travailleurs, habitants de villes,

¹ Alain Drouard, « Réflexions sur une chronologie : Le développement des sciences sociales en France de 1945 à la fin des années soixante », *Revue française de sociologie*, Vol. 23, No. 1 (Jan. - Mar., 1982), p. 56.

² Michael Pollak, « La planification des sciences sociales », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 2, n°2-3, juin 1976, p. 120.

³ Philippe Masson, « Le financement de la sociologie française : les conventions de recherche de la DGRST dans les années soixante », *Genèses*, 2006/1, n°62, p. 113.

⁴ *Ibid.*, p. 121.

participants à une activité, etc.) et leur exploitation statistique qui constituent le modèle le plus valorisé. Celui-ci est en affinité avec la culture des commanditaires, souvent des hauts fonctionnaires de formation scientifique qui souhaitent disposer d'une connaissance quantifiée des comportements de la population »¹ - mais aussi sur la possibilité de constituer des équipes - « les chercheurs qui ont obtenu le plus de contrats ou les crédits les plus élevés ont ainsi constitué progressivement de grosses équipes de recherche »².

« En 1965, deux colloques marquants témoignent d'une reconnaissance de la sociologie par de hauts responsables de la comptabilité nationale et de la planification française (Amiot, 1986, p. 49) ; l'un, dirigé par Pierre Bourdieu et Alain Darbel (statisticien de l'INSEE), donne lieu à la publication du *Partage des bénéfices* (Darras, 1966), l'autre, le premier qu'organise la Société française de sociologie, à celle de *Tendances et volontés de la société française* (Reynaud [sous la dir. de], 1966). On est encore loin du niveau de reconnaissance sociale atteint par la sociologie aux États-Unis lorsqu'en 1933 le président Hoover avait préfacé le *Recent Social Trends* dirigé par le sociologue statisticien Ogburn (Heilbron, 1986, p. 65), mais la capacité des sociologues à figurer comme experts en matière d'analyse des tendances des sociétés contemporaines est de plus en plus largement reconnue »³.

La sociologie, dont l'institutionnalisation d'une licence autonome mais « libre » - par opposition aux licences classiques d'enseignement (philosophie, histoire, lettres, géographie, langues) qui, seules, conduisent à la préparation des concours d'enseignement - ne date que de 1958 (et encore, pour l'université de Paris seulement⁴), s'apparente alors à une discipline avant tout de recherche, voire d'expertise, beaucoup plus que d'enseignement⁵. Mais malgré ce « contexte d'expansion rapide,

¹ Jean-Michel Chapoulie, « Un regard rétrospectif sur un demi-siècle d'enquêtes empiriques dans la sociologie française », *art. cit.*, pp. 35-36.

² Philippe Masson, « Le financement de la sociologie française : les conventions de recherche de la DGRST dans les années soixante », *art. cit.*, p. 119.

³ Alain Chenu, « Une institution sans intention. La sociologie en France depuis l'après-guerre », *art. cit.*, p. 50.

⁴ Cf. Yvette Delsaut, « Sur *Les Héritiers* », dans Jean-Michel Chapoulie, Olivier Kourchid, Jean-Louis Robert, Anne-Marie Sohn (dir.) (dir.), *Sociologues et sociologies, La France des années 60*, *op. cit.*, p. 65.

⁵ « Le secteur de l'enseignement ne doit pas faire illusion : l'institutionnalisation des sciences sociales et humaines dans les universités y est limitée en raison notamment de la faiblesse des moyens mis à leur

quoiqu'irrégulière, du nombre de chercheurs : pour ne prendre que la sociologie, en 1960, 60 sociologues sont employés au CNRS et les enseignants chercheurs ne sont pas plus d'une trentaine (Drouard 1982) »¹.

Le champ de la sociologie, fortement concentré à Paris, constitue donc alors un microcosme où l'interconnaissance domine, ce qui est *a fortiori* le cas des sous-champs de la discipline. La sociologie de l'éducation connaît deux espaces de développement principaux. L'un est constitué autour de Viviane Isambert-Jamati - « assez proche à l'époque du Parti communiste français et membre du Syndicat national des chercheurs (SNC) »²-, du Centre d'études sociologiques (CES) – qui sera rattaché à l'Université Paris V-René Descartes après la partition de la Sorbonne au début des années 1970. Elle semble avoir été la première chercheuse à avoir sollicité une convention de recherche portant sur la scolarisation (dans le cadre de la recherche collective et pluridisciplinaire sur la commune bretonne de Plozèvet). « Cette convention fut à l'origine du groupe de sociologie de l'éducation d'Isambert-Jamati, et elle marqua la réorientation de celle-ci vers cette spécialité », notamment autour du thème des conceptions pédagogiques des enseignants³. En 1962, « avec l'appui de la Délégation générale à la recherche scientifique et technique (DGRST) », est en effet créée « l'Unité de recherche « Sociologie de l'éducation », qu'elle dirigera jusqu'en 1984 »⁴. Toutefois, les publications de V. Isambert-Jamati relatives à l'Ecole sont relativement tardives

disposition. Certes, entre 1962-1963 et 1967-1968, le nombre d'enseignants en sciences sociales passe de 1 080 à 2 197. Mais il n'empêche, comme le rappelle Christian Morrisson, que les effectifs d'enseignants en sciences sociales ont connu entre 1950 et 1968 la croissance la plus lente puisqu'ils ont été multipliés par 5 contre 5,6 pour les lettres, la philosophie, l'histoire et 10 pour les sciences exactes. Par suite, leur part relative a baissé. [...] Si, dans les universités, les sciences humaines n'ont eu ni les moyens humains ni les moyens matériels requis pour développer la recherche, la situation est plus favorable au CNRS où le pourcentage de chercheurs en sciences sociales a augmenté, passant de 39,5 % du total en sciences humaines à 47,9 % en 1967», Alain Drouard, « Réflexions sur une chronologie : Le développement des sciences sociales en France de 1945 à la fin des années soixante », *art. cit.*, pp. 76-77.

¹ Jean-Michel Chapoulie, « Un regard rétrospectif sur un demi-siècle d'enquêtes empiriques dans la sociologie française », *art. cit.*, p. 34.

² Philippe Masson, « Le financement de la sociologie française : les conventions de recherche de la DGRST dans les années soixante », *art. cit.*, p. 117.

³ *Ibid.*, p. 116.

⁴ Franck Poupeau, *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*, *op. cit.*, 2003, p. 66.

puisque, après des travaux en sociologie du travail, ses premiers articles de sociologie de l'éducation datent de 1966 et 1967¹ et son premier ouvrage de 1970².

Pour le reste, « la sociologie de l'éducation et de la connaissance est principalement implantée à l'EPHE qui se trouve près du pôle intellectuel du champ »³ - le Centre de Sociologie Européenne (CSE) est, en effet, rattaché institutionnellement à l'EPHE et à partir de 1965, Pierre Bourdieu y devient directeur d'études. Deux jeunes normaliens (nés en 1930, ils ont 6 ans de moins que V. Isambert-Jamati), agrégés de philosophie et doctorants de R. Aron au CSE - créé en 1960 -, P. Bourdieu (secrétaire général du CSE et déjà l'auteur, notamment, d'un ouvrage *Sociologie de l'Algérie*, paru aux PUF en 1958) et Jean-Claude Passeron, vont être les fers de lance du réinvestissement sociologique de la thématique scolaire, partageant la « certitude durkheimienne qu'il existe des relations privilégiées entre sociologie et réforme sociale »⁴. J.-C. Passeron a encore précisé que : « dans nos premières analyses, la sociologie de l'éducation occupait une place privilégiée dans la hiérarchie des savoirs sociologiques susceptibles d'être monnayés en applications sociales, tout simplement parce que nous inscrivions nos enquêtes dans une théorie durkheimienne des fonctions des systèmes de socialisation, en leur prêtant une « autonomie relative » supposée plus étendue que celle d'autres systèmes culturels, à cause de l'enjeu central et disputé que représente l'éducation dans la transmission de la culture d'une génération à la suivante »⁵.

Plus encore que des raisons épistémologiques, des motivations de caractère politique (les deux sociologues sont de « gauche », et si P. Bourdieu garde ses distances vis-à-vis de la politique partisane, J.-C. Passeron a été membre du PCF au début des

¹ Cf. Viviane Isambert-Jamati, « La rigidité d'une institution : structure scolaire et systèmes de valeurs », *Revue française de sociologie*, 1966, 7-3, pp. 306-324, et « Permanence ou variations des objectifs poursuivis par les lycées depuis cent ans », *Revue française de sociologie*, 1967, 8-1, pp. 57-79.

² Viviane Isambert-Jamati, *Crises de la société, crises de l'enseignement : sociologie de l'enseignement secondaire français*, Paris, PUF, 1970.

³ Michael Pollak, « La planification des sciences sociales », *art. cit.*, p. 111.

⁴ Jean-Claude Passeron, « Que reste-t-il des *Héritiers* et de la *Reproduction* (1964-1971) aujourd'hui ? Questions, méthodes, concepts et réception d'une sociologie de l'éducation », dans Jean-Michel Chapoulie, Olivier Kourchid, Jean-Louis Robert, Anne-Marie Sohn (dir.), *Sociologues et sociologies, La France des années 60*, *op. cit.*, p. 63.

⁵ Jean-Claude Passeron, « Le sociologue en politique et *vice versa* : enquêtes sociologiques et réformes pédagogiques dans les années 1960 », dans Jacques Bouveresse, Daniel Roche (dir.), *La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002)*, Paris, Odile Jacob, 2004, p. 29.

années 1950 - il le quitte à son retour de mobilisation en Algérie, lui reprochant son absence de prise de position critique quant à cette guerre coloniale ainsi qu'en raison des événements de Budapest -, il participe ensuite à des réseaux clandestins soutenant la lutte pour l'indépendance de l'Algérie et héberge des militants de la Tricontinentale¹), produit de leur trajectoire, les ont conduits à s'intéresser à la question de la « démocratisation » scolaire, pour mieux en défendre la mise en œuvre. J.-C. Passeron confie ainsi que « notre principe de réforme préexistait à nos enquêtes, puisqu'il s'était progressivement dégagé d'une expérience de mobilité sociale tout entière liée à la scolarité antérieure des auteurs » et souligne l'existence de « raisons personnelles de prendre à partie les illusions sociales des mandarins universitaires ou l'assurance politique des « jeunes messieurs » issus de l'ENA, comme les nommait alors Mendès France »². Dès 1959, ils commencent à mettre en chantier l'étude qui aboutira à la publication des *Héritiers* en 1964, et s'inspirent notamment des travaux anglais de Basil Bernstein et de Richard Hoggart, non encore traduits en français³.



Il est à rappeler ici que la thématique scolaire est à l'époque non seulement investie par la psychologie mais aussi par la démographie et par l'économie. En témoignent différentes publications de la revue de l'INED. Dans le numéro 2 de 1958 de *Population*, apparaît ainsi pour la première fois une rubrique spéciale « Enseignement et population » qui regroupe quatre articles éclairant les évolutions qualitatives et quantitatives de la scolarisation⁴. La notion « d'investissement scolaire », promue par l'OCDE

¹ Source : entretien de Jean-Claude Passeron avec l'auteure, 5 août 2004.

² Jean-Claude Passeron, « Le sociologue en politique et *vice versa* : enquêtes sociologiques et réformes pédagogiques dans les années 1960 », *art. cit.*, p. 23 et p. 28.

³ Cf. Jean-Claude Passeron, « Que reste-t-il des *Héritiers* et de la *Reproduction* (1964-1971) aujourd'hui ? Questions, méthodes, concepts et réception d'une sociologie de l'éducation », *art. cit.*, p. 51.

⁴ Cf. Alain Girard, « Progression des nombres d'élèves et besoins en maîtres en France », *Population*, 13e Année, No. 2 (Apr. - Jun., 1958), pp. 191-192. ; Roland Pressat, « Croissance des effectifs scolaires et besoins en maîtres (deuxième partie) », *Population*, 13e Année, No. 2 (Apr. - Jun., 1958), pp. 193-213 ; Jean Fourastié, « Les travaux de la Commission de l'équipement scolaire du Commissariat général au Plan », *Population*, 13e Année, No. 2 (Apr. - Jun., 1958), pp. 215-226. ; Alain Girard, « L'entrée en classe de sixième », *Population*, 13e Année, No. 4 (Oct. - Dec., 1958), pp. 687-688.

à partir de 1961, s'y retrouve aussi dans des articles de 1963 qui évoquent le « rendement » scolaire¹ et dans un article de 1968, signé de Michel Debeauvais - que l'on retrouvera parmi les fondateurs de « Vincennes » et de son département de sciences de l'éducation – qui recourt au concept de « stock d'enseignement »². « Le développement de la scolarisation en France »³ constitue en effet une préoccupation durable de la revue qui commence à s'orienter en partie vers les origines sociales, géographiques et nationales des élèves, au début des années 1960⁴. Toutefois, aucun lien n'est alors établi entre origine sociale et rapport à la culture scolaire. Le « choix » des familles est tenu pour responsable de la non poursuite des études des enfants des milieux populaires les plus « doués »⁵. Les différents articles relatifs à la scolarisation « adoptent l'interprétation généralement admise à l'époque des différences de composition sociale des publics des divers types d'études : celles-ci, selon les chercheurs de l'INED, traduisent des différences de « choix » des familles, imputables à leurs informations sur les possibilités de scolarisation, à leur localisation géographique, à leur condition économique et, de manière générale, à leurs conditions de vie ; on trouve aussi mentionnées les différences imputables aux conseils d'orientation données

¹ Cf. P.-G. M., « Méthodes statistiques de mesure du retard et du rendement scolaires », *art. cit.* ; Willem Van Vliet, « Les années scolaires perdues », *art. cit.*

² Michel Debeauvais, Pierre Maes, « Une méthode de calcul du stock d'enseignement », *Population*, 23e Année, No. 3 (May - Jun., 1968), pp. 415-436.

³ Roland Pressat, « Le développement de la scolarisation en France », *Population*, 14e Année, No. 1 (Jan. - Mar., 1959), pp. 141-145.

⁴ Cf. Henri Bastide, « Origines sociales des élèves des enseignements secondaire et technique », *Population*, 14e Année, No. 3 (Jul. - Sep., 1959), pp. 562-564. ; Alain Girard, « Le recrutement géographique des étudiants en médecine: dans les diverses Universités françaises, et la place de l'Université de Paris », *Population*, 15e Année, No. 5 (Oct. - Dec., 1960), pp. 789-806. ; Alfred Sauvy, « L'origine sociale et géographique des étudiants français », *Population*, 15e Année, No. 5 (Oct. - Dec., 1960), pp. 869-871. ; Alain Girard, « I. L'origine sociale des élèves des classes de 6e. », *Population*, 17e année, n°1, 1962, pp. 9-23. ; Henri Bastide, Alain Girard, « La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement », *Population*, 18e Année, No. 3 (Jul. - Sep., 1963), pp. 435-472. ; Jean Fourastié, « Une enquête sur la scolarité d'enfants d'instituteurs et de normaliens », *Population*, 21e Année, No. 4 (Jul. - Aug., 1966), pp. 777-783. ; Alain Girard, Alfred Sauvy, « Les diverses classes sociales devant l'enseignement. Mise au point générale des résultats », *Population*, 20e Année, No. 2 (Mar. - Apr., 1965), pp. 205-232. ; Paul Clerc, Alain Girard, « Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième: Age, orientation scolaire et sélection; Les élèves de nationalité étrangère », *Population*, 19e Année, No. 5 (Oct. - Dec., 1964), pp. 829-872.

⁵ Cf. Paul Clerc, « La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième : Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne », *Population*, 19e Année, No. 4 (Aug. - Sep., 1964), pp. 627-672. ; Alain Girard, « Les facteurs psychologiques et sociaux de l'orientation et de la sélection scolaires. Le cheminement d'une promotion d'élèves pendant les deux années suivant la sortie du cycle élémentaire », *Population*, 21e Année, No. 4 (Jul. - Aug., 1966), pp. 691-750.

par les instituteurs, unanimement tenus pour les seuls agents disposant d'une influence sur les classes populaires »¹. Les deux sociologues travaillent donc en réaction à cette « analyse strictement économique des fonctions et dysfonctionnements de l'École : faible productivité d'une Université qui ne retrouvait dans ses diplômés que 60 % de ses inscrits, chômage des diplômés dans certaines disciplines et inutilité professionnelle de leurs diplômes remettaient en cause la rentabilité des investissements publics dans l'éducation », et aux « hypothèses des chercheurs de l'INED [qui] laissaient à cette époque (celle de l'article de 1963 dans *Population*) l'explication de la « mortalité différentielle » des enfants de différentes origines sociales – qu'ils établissaient par des constats de mieux en mieux représentatifs – indifféremment ouverte à une interprétation génétique (« héritée » des données et des hypothèses d'une enquête de 1944 de la Fondation Alexis Carrel), comme à une interprétation restrictivement économique (alors dominante dans les idéologies de droite ou de gauche du corps enseignant), ou enfin à une interprétation sociologique vague ou dubitative »².

Une série d'enquêtes par questionnaires, sur échantillon - reconnues aujourd'hui comme « artisanales » et ne permettant que de « simples conjectures », toutefois confirmées depuis par des travaux de plus grande envergure comme celui publié par A. Prost en 1986 sur l'académie d'Orléans³ - est ainsi lancée à la fin des années cinquante, ayant pour objet les études supérieures. Une première publication, *Les étudiantes*⁴, paraît en 1963, sous la plume de J.-C. Passeron. Ce dernier, avec la collaboration de Monique de Saint-Martin, publie encore l'année suivante *Les étudiants en médecine*⁵, qui fait suite à une enquête commanditée par l'AEERS. Outre ces premières publications scientifiques, aux éditions du CSE, un article dans le numéro spécial « Faire l'Université » de la revue *Esprit* de mai-juin 1964, livre une prise de position intellectuelle collective à laquelle participent P. Bourdieu, J.-C. Passeron, J.-

¹ Jean-Michel Chapoulie, « Sur le contexte des *Héritiers* et de la *Reproduction* », dans Jean-Michel Chapoulie, Olivier Kourchid, Jean-Louis Robert, Anne-Marie Sohn (dir.), *Sociologues et sociologies, La France des années 60*, op. cit., p. 23.

² Jean-Claude Passeron, « Que reste-t-il des *Héritiers* et de la *Reproduction* (1964-1971) aujourd'hui ? Questions, méthodes, concepts et réception d'une sociologie de l'éducation », art. cit., pp. 46-47 et p. 24.

³ Cf. Jean-Claude Passeron, « Le sociologue en politique et *vice versa* : enquêtes sociologiques et réformes pédagogiques dans les années 1960 », art. cit., p. 52.

⁴ Jean-Claude Passeron, *Les étudiantes*, Paris, CSE, 1963.

⁵ Jean-Claude Passeron, avec la coll. de M. de Saint-Martin, *Les étudiants en médecine*, Paris, CSE, 1964.

D. Reynaud, et J.-R. Treanton, sous l'acronyme d'« Emile Boupareyre »¹. Elle est critique non seulement de l'Université traditionnelle, des perspectives politico-planificatrices de réforme mais aussi des universitaires eux-mêmes, comme l'illustre le passage suivant : « la centralisation bureaucratique, le cloisonnement des Facultés, le gigantisme parisien, dissimulent et autorisent l'absence de contact entre disciplines et même entre collègues. La « liberté universitaire » est avant tout la liberté des individus : non celle des Facultés ou des Universités. Le monologue est la forme-limite qu'incarne le cours magistral ». Les transformations du recrutement étudiant conduisent les auteurs à conclure sur la pertinence d'« une rénovation de la culture scolaire à l'Université trop crispée sur ses valeurs pour vouloir et pouvoir les adapter. Plus généralement, les exigences d'une société industrielle à l'égard de son Université se présentent en France, toutes et toutes à la fois, dans l'ignorance des moyens pédagogiques pour y répondre »².

Cette même année 1964 – celle aussi de la publication du *Manifeste pour une réforme démocratique de l'enseignement supérieur* de l'UNEF – est celle de la publication des *Héritiers*, en octobre, aux éditions de Minuit³. L'ouvrage, présenté comme un « essai » par ses auteurs, est fondé sur des enquêtes menées en 1961-1962 et 1962-1963 dans le cadre du CSE et avec l'aide d'enseignants de différentes facultés⁴ mais aussi d'étudiants de sociologie de Lille (dont Yvette Delsaut⁵) et de Paris⁶. Il s'agit d'une version remaniée de la seconde partie du premier numéro des Cahiers du Centre de sociologie européenne⁷, consacré à la « Sociologie de l'éducation » et intitulé *Les*

¹ Emile Boupareyre, « L'universitaire et son université », *Esprit*, n° spécial (double) « Faire l'université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », mai-juin 1964, pp. 834-847.

² *Ibid.*, pp. 839 et 847.

³ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, op. cit., 1964.

⁴ En premier lieu les sociologues Paul Arbousse-Bastide (Rennes), François Bourricaud (Bordeaux), Paul de Gaudemar (Toulouse), Marcel Maget (Dijon) et Guy Vincent (Lyon) dont les questionnaires administrés en amphithéâtre à leurs étudiants inscrits en licence de philosophie et de sociologie ont été complétés par des enquêtes sur des étudiants d'autres ordres facultaires (droit, médecine et sciences) grâce à la collaboration de J. Bollack (Lille), R. Caillois (Lille), R. Castel (Lille), J. Cosnier (Lyon), J. Derrida (Paris), N. Galifret (Lille), P. Grawitz (Lyon), L. Husson (Lyon), M. Jalabert (Montpellier), L. Jehasse (Lyon), F. Le Ny (Lille), C. et J. Molino (Paris), R. Moulin (Paris), J. Paulin (Paris), M et Mme Roubinet (Lille), J. Seebacher (Paris), M. Serres (Clermont-Ferrand), J. R. Treanton (Lille), P. Veyne (Aix-en-provence), P. Vidal-Naquet (Lille), cf. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, avec une coll. De Michel Eliard, *Les étudiants et leurs études*, Cahiers du Centre de sociologie européenne, publication de l'École pratique des hautes études, Mouton et C°, Paris, 1964, p. 9.

⁵ Cf. Yvette Delsaut, « Sur *Les Héritiers* », art. cit.

⁶ Cf. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, op. cit., p. 7.

⁷ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les étudiants et leurs études*, op. cit.

étudiants et leurs études, paru la même année. Alors que, par « souci [...] de livrer le plus rapidement possible un instrument de travail », « les faits bruts l'emportent [dans cette première publication] sur le commentaire »¹, *Les Héritiers* s'attachent au contraire à tirer toutes les conséquences, y compris politiques, de ces données appréhendées statistiquement. Les allusions critiques, plus ou moins explicites, aux revendications étudiantes portées alors par l'UNEF - largement inspirées de psychosociologues tels que Georges Lapassade et René Lourot (cf. *supra*) - ponctuent ainsi l'ouvrage. L'« enseignement technocratique » y est, par ailleurs, autant dénoncé que l'enseignement qualifié de « traditionnel ». Enfin, le mot d'ordre politique de « démocratisation » de l'enseignement est présenté comme une velléité vaine à défaut de la mise en œuvre d'une « pédagogie rationnelle » que les auteurs appellent de leurs vœux dans la conclusion. Cette « pédagogie rationnelle » ou « pédagogie du contre-handicap »² suppose avant tout une connaissance sociologique des mécanismes de l'inégalité sociale face à la culture et la volonté de les neutraliser. Concrètement, elle peut consister en une pratique de l'enseignement fondée sur le travail en groupes et non plus sur le cours magistral « qui risque de rassembler, parce qu'il ne peut s'adresser qu'à des étudiants fictivement égaux, tous les faux-semblants pédagogiques »³. Elle doit par ailleurs s'attacher à transmettre « les techniques matérielles et intellectuelles du travail intellectuel », en obligeant par exemple à la remise ponctuelle de devoirs, et à évaluer le travail réel des élèves et étudiants plus que leur « capital culturel hérité », le tout supposant que les critères d'évaluation soient clairement explicités. Enfin, le recrutement des maîtres est posé comme un enjeu puisque sa démocratisation pourrait réduire la distance sociale au sein de la relation pédagogique et permettre ainsi une meilleure compréhension réciproque et donc une adaptation aux besoins du public le moins doté au départ. Plus largement, c'est « la fonction idéologique que remplit dans certaines conditions le recours à l'idée de l'inégalité des dons »⁴ qui est mise au jour,

¹ *Ibid.*, p. 9.

² Selon l'expression de J.-C. Passeron dans un entretien avec l'auteure réalisé en août 2004.

³ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, *op. cit.*, p. 111.

⁴ « Il n'est pas dans notre intention, en soulignant la fonction idéologique que remplit dans certaines conditions le recours à l'idée de l'inégalité des dons, de contester l'inégalité naturelle des aptitudes humaines, étant entendu qu'on ne voit pas de raison pour que les hasards de la génétique ne distribuent pas également ces dons inégaux entre les différences classes sociales. Mais cette évidence est abstraite et la recherche sociologique se doit de suspecter et de déceler méthodiquement l'inégalité culturelle

ainsi que le rôle qu'y jouent les enseignants, emprunts de la perspective psychologique qui analyse la réussite scolaire en termes d' « aptitudes ».

Pour toutes ces raisons, la publication des *Héritiers*, en 1964, constitue à nos yeux une prise de position de P. Bourdieu et J.-C. Passeron au sein du débat sur la réforme scolaire suscitée par « l'explosion scolaire ». Leurs analyses dénoncent, certes, l'idéologie du don et de la méritocratie mais ils ne sont pas les premiers à le faire. Comme l'explique Louis Weber, il existe « des débats à ce sujet au sein du corps enseignant et ce dès l'entre-deux-guerres. [...] En réalité, les mouvements pédagogiques faisaient de la dénonciation de cette idéologie un de leurs principaux chevaux de bataille. *L'Ecole et la Nation* [publication du PCF] y consacrait régulièrement des articles, notamment un dossier de plus de vingt pages de Lucien Sève en 1964 »¹. La rupture établie par *Les Héritiers* concerne, en revanche, la prise en compte de la dimension culturelle, et pas seulement économique, des inégalités sociales et la participation complice de l'Ecole et donc des enseignants, à une forme d'exclusion sociale sous couvert de sélection scolaire. C'est ainsi l'ensemble du principe d'orientation-sélection qui se trouve délégitimé, tant que des méthodes pédagogiques « rationnelles » et un recrutement des maîtres approprié ne sont pas « systématiquement » étudiés et mis en œuvre « pour neutraliser méthodiquement et continuellement, de l'Ecole maternelle à l'Université, l'action des facteurs sociaux de l'inégalité culturelle »². En outre, les deux auteurs sont véhéments à l'égard des « groupes de travail universitaire » que l'UNEF a mis en place et veut voir se multiplier : « les étudiants parisiens [...] ont tendance à substituer à la critique réaliste du réel le terrorisme conceptuel de revendications verbales qui se satisfont pour une bonne part dans le seul fait de se formuler. L'utopie selon laquelle de « petits groupes de travail » ne pourraient accroître l'intensité de la communication entre les étudiants qu'en les arrachant totalement à l'emprise de l'organisation universitaire et le mythe de

socialement conditionnée sous les inégalités naturelles apparentes puisqu'elle ne doit conclure à la « nature » qu'en désespoir de cause. Il y a donc jamais lieu d'être certain du caractère naturel des inégalités que l'on constate entre les hommes dans une situation sociale donnée et, en la matière, tant qu'on n'a pas exploré toutes les voies par où agissent les facteurs sociaux d'inégalité et qu'on n'a pas épuisé tous les moyens pédagogiques d'en surmonter l'efficacité, il vaut mieux douter trop que trop peu », dans *Ibid.*, note 1 p. 130.

¹ Louis Weber, « *Les Héritiers et La reproduction* dans les débats des années 60-70 », *art. cit.*, pp. 24-25.

² Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, *op. cit.*, p. 115.

l'enseignement absolument non-directif, de la co-éducation et du « socratismes » à plusieurs, ne font que projeter le besoin d'intégration sous la forme de l'idéal formel de l'intégration pour l'intégration. Si peu réalistes soient-elles, les formes les plus outrancières de cette idéologie doivent être prises au sérieux parce qu'il se pourrait qu'elles expriment une des vérités que le milieu étudiant met le plus de soin à se dissimuler. Est-ce en effet aller trop loin que de se demander si l'idéologie la plus extrémiste n'exprime pas la *vérité objective* d'un groupe dominé par des valeurs et des habitudes de pensée qu'il doit à son recrutement bourgeois, à son implantation parisienne et au caractère plus traditionaliste de sa spécialité scolaire ? »¹. Au-delà des étudiants parisiens militants à l'UNEF, il nous semble que ce sont plus généralement les théories pédagogiques « non-directives » qui sont visées, d'abord en raison d'une divergence d'analyse de la situation pédagogique mais aussi du fait d'une certaine logique de concurrence propre au champ intellectuel, au sein duquel la captation du public étudiant constitue un enjeu important. Outre la dimension politique de l'ouvrage, il s'agit en effet aussi pour ses auteurs de défendre, indirectement, le rôle de la sociologie dans la « recherche pédagogique » et la « formation des maîtres » - dont la nécessité est alors quasiment unanimement reconnue, compte tenu du contexte démographique scolaire -, et ce contre la psychologie et la psycho-sociologie. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture* s'inscrit ainsi dans une forme de concurrence interne aux nouvelles disciplines de sciences humaines, notamment quant à l'« expertise scolaire », dans le cadre du processus d'institutionnalisation et d'autonomisation de ces disciplines vis-à-vis de la philosophie. L'enjeu en est l'intérêt des étudiants dont seront fonction le nombre d'inscrits dans chaque filière et donc le nombre de postes enseignants, mais aussi les possibilités d'être lu, ce dans un contexte d'expansion des effectifs étudiants, particulièrement forte au sein des facultés de lettres et sciences humaines.

L'ouvrage se veut donc subversif et son format de 115 pages, hors annexe, se prête tout particulièrement à une large circulation, permettant à ce « brulot » - comme l'a qualifié J.-C. Passeron lors d'un entretien avec l'auteure - d'être vendu à 2 000 exemplaires dès la première année et autant chaque année suivante, avec un doublement à partir de 1968, jusqu'à atteindre 15 000 en 1971 - et encore environ 2 000 exemplaires

¹ *Ibid.*, pp. 57-58.

annuels de nos jours¹. Le livre « bénéficia, [en effet] dès sa sortie en novembre 1964, du retour du mouvement étudiant au premier plan de l'actualité pendant l'année universitaire 1963-1964 (marquée par une tentative d'occupation de la Sorbonne en février 1964, bouclage policier, mobilisation médiatique, etc.) »². Ainsi, c'est en premier lieu la presse étudiante, et donc militante, qui rend compte de l'ouvrage. Plus précisément, « ce sont surtout dans les organes de presse des étudiants communistes que l'on peut lire des comptes rendus des *Héritiers*. [...] l'UEC reste influente et son journal est le mensuel étudiant le plus lu à Paris (en 1963, *Clarté* tire à près de 30 000 exemplaires). [...] C'est justement dans le numéro 1 du *Nouveau Clarté*, en 1965, qu'Étienne Balibar présente un long compte rendu des *Héritiers*. Les étudiants de philosophie de l'ENS de la *Rue d'Ulm*, militants d'organisations étudiantes, furent ainsi les premiers relais pour une diffusion du livre de Bourdieu et Passeron. Une partie d'entre eux connaissait bien Bourdieu qui avait participé, comme intervenant, au séminaire d'Althusser en 1963-1964 » - « Les étudiants maoïstes de la Rue l'Ulm utilisèrent aussi *L'Amour de l'art* (paru en 1966) dans un numéro de leur revue, *Cahiers marxistes-léninistes*, consacré à « Art, langue : luttes de classes » en juillet-octobre 1966³. Malgré les critiques qui lui sont indirectement adressées, l'UNEF se montre aussi attentive aux thèses de P. Bourdieu et J.-C. Passeron, dont les travaux, y compris ultérieurs, semblent suivis par l'organisation étudiante⁴. En revanche, les « situationnistes » sont très critiques de « toutes les analyses et études entreprises sur le milieu étudiant » qui, d'après eux, « ne dépassent pas le point de vue des spécialisations universitaires (psychologie, sociologie, économie), et elles demeurent donc fondamentalement erronées. [...] Les sociologues Bourderon et Passedieu, dans leur enquête *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, restent désarmés devant les quelques vérités partielles qu'ils ont fini par prouver. Et, malgré leur volonté bonne, ils retombent dans la morale des professeurs, l'inévitable éthique kantienne d'une *démocratisation*

¹ Cf. Philippe Masson, « Premières réceptions et diffusions des *Héritiers* (1964-1973) », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 2005/2, no 13, p. 83.

² Yvette Delsaut, « Sur *Les Héritiers* », *art. cit.*, p. 73.

³ Philippe Masson, « Premières réceptions et diffusions des *Héritiers* (1964-1973) », *art. cit.*, pp. 86-87.

⁴ L'article des *Temps Modernes* de 1965 ou *Rapport pédagogique et communication* apparaissent ainsi dans une bibliographie d'un document du CERS (centre d'études et de recherches syndicales), lié à l'UNEF, de mars 1966, intitulé « Stage pédagogique », fonds d'archives du CERS, 1964-1966, F Delta 422, BDIC.

réelle par une rationalisation réelle du système d'enseignement, c'est-à-dire l'enseignement du système »¹. Ce groupe, qui revendique d'incarner « l'avant-garde »², cherche notamment à remettre en cause la finalité professionnelle des études en les coupant des « exigences du capitalisme moderne [qui] fait que la majeure partie des étudiants seront tout simplement de petits cadres (c'est-à-dire l'équivalent de ce qu'était au XIXe siècle la fonction d'ouvrier qualifié) » et critique en cela non seulement les projets scolaires politico-planificateurs mais aussi ceux de l'UNEF et de la FGEL qui revendiquent « une réinsertion de l'Université dans la vie sociale et économique », c'est-à-dire son adaptation aux besoins du capitalisme moderne »³. Plus largement, « la gauche » accueille positivement l'ouvrage de P. Bourdieu et J.-C. Passeron, au moins dans un premier temps. On peut ainsi lire dans un numéro de *Tribune socialiste* de 1967 : « depuis deux ans, il n'y a plus de colloque sur l'Ecole ou l'Université qui ne fasse référence aux études de Bourdieu et Passeron. En particulier, les conclusions qu'ils ont tirées d'un certain nombre d'enquêtes sociologiques en milieu Etudiant (entre 1962 et 1964) et qu'ils ont publiées sous le titre des *Héritiers*, ont relancé le débat sur la démocratisation de l'enseignement »⁴. Outre cette mention dans ce bulletin du PSU, « il n'est pas surprenant que les travaux de Bourdieu et Passeron aient rencontré un écho favorable au sein du parti communiste. Par rapport à de nombreux comptes rendus de sociologie du début des années 1960, leurs recherches étaient de celles qui insistaient le plus sur les rapports de classe dans la société. Il s'agit d'une sociologie qui pouvait être réinterprétée facilement par les intellectuels du parti et servir de « caution scientifique ». À l'inverse, on trouve dans *La Nouvelle Critique*, au fil des numéros, quelques lignes très critiques sur les travaux d'autres sociologues – comme Edgar Morin – leur reprochant, entre autres choses, de négliger les rapports de classes. Mais, il faut souligner que la réception des *Héritiers* au sein du PCF, et plus largement, au sein des partis de gauche ou d'extrême gauche, fut dépendante des caractéristiques sociales et politiques des générations successives de militants. L'ouvrage est mieux accueilli par les

¹ Union nationale des étudiants de France, Association fédérative générale des étudiants de Strasbourg, *De la misère en milieu étudiant : considérée sous ses aspects économique, politique, psychologique, sexuel et notamment intellectuel et de quelques moyens pour y remédier*, Strasbourg, Weibel, 1966, p. 4.

² *Ibid.*, p. 23.

³ *Ibid.*, p. 8.

⁴ Robert Chapuis, « Etudiants. L'université des héritiers », *Tribune socialiste*, n°314, 9 février 1967, p. 4.

générations nées à partir des années 1930, que par les militants des générations plus anciennes »¹. La réception des travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron par le PCF sera plus critique au début des années 1970, quand « les enseignants et les fractions intellectuelles des classes moyennes deviennent une cible électorale »². De même, si le SNES rend compte positivement de l'ouvrage dans son bulletin syndical *L'Université syndicaliste*³, dès février 1965, l'accueil de la *Reproduction* au début des années 1970 sera beaucoup plus réticent.

Les thèses des *Héritiers* semblent avoir essaimé au-delà du milieu étudiant et enseignant et des partis de gauche dans lesquels ils sont surreprésentés puisque P. Bourdieu et J.-C. Passeron relèvent « avec une certaine satisfaction, l'apparition du terme « d'héritage culturel », venu probablement des *Héritiers*, dans l'article de *Population* co-signé en 1965 par Sauvy et Girard »⁴. Ainsi, « le livre de Bourdieu et Passeron apparaît rétrospectivement avoir eu un rôle dans l'évolution de la définition de la sociologie qui s'établit dans les années soixante, et ceci d'autant plus qu'il a connu un succès public d'assez longue durée. En effet, par le sujet abordé, il pouvait être perçu par les enseignants comme un ouvrage susceptible d'intéresser directement les étudiants. Le contexte social et politique lors de sa parution est très favorable à sa diffusion : débats publics sur l'Université, revendications étudiantes et militantisme au sein des GTU, utilisation de l'ouvrage par les organisations syndicales étudiantes et les partis politiques de gauche, à partir de la fin des années soixante, à des fins de justifications de leurs propres analyses de l'institution scolaire. Ces éléments contribueront à sa notoriété mais aussi aux interprétations ultérieures du livre »⁵. Mais si ce livre a bénéficié d'une large audience, il est à noter que « la vulgarisation et l'appropriation publique des *Héritiers* ont moins retenu la micro-théorie du rapport irréaliste des étudiants à leurs études ou l'invitation à une pédagogie rationnelle que la définition de la sélection scolaire comme instrument de reproduction et de légitimation des hiérarchies sociales. On peut y voir en effet le signe du fait que la critique de

¹ Philippe Masson, « Premières réceptions et diffusions des *Héritiers* (1964-1973) », *art. cit.*, p. 92.

² *Ibid.*, p. 93.

³ Cf. Louis Weber, « *Les Héritiers* et *La reproduction* dans les débats des années 60-70 », *art. cit.*, p. 27.

⁴ Jean-Claude Passeron, « Que reste-t-il des *Héritiers* et de la *Reproduction* (1964-1971) aujourd'hui ? Questions, méthodes, concepts et réception d'une sociologie de l'éducation », *art. cit.*, p. 61.

⁵ Philippe Masson, « La fabrication des *Héritiers* », *art. cit.*, p. 504.

l'Université elle-même était, à l'époque, d'autant plus audible qu'elle était chevillée à une critique plus large de l'ordre social »¹.

Cette publication n'est que la partie la plus connue du travail de P. Bourdieu et J.-C. Passeron, et plus largement du CSE, en sociologie de l'éducation, dans la période qui précède « mai-juin 1968 ». Or, « après la publication des *Héritiers*, le CSE s'est lancé dans un très vaste programme de sociologie de l'éducation, avec le souci tout particulier de faire entrer les enquêtes dans un cadre très contrôlé du point de vue de la systématisme. Des enquêtes sont lancées par questionnaire dans les facultés de médecine, de sciences, de lettres et de droit, en liaison cette fois avec les services d'inscription de ces établissements ; une autre, portant sur les professeurs de dessin, se fait en passant par les organismes syndicaux de la profession ; une autre encore, qui vise à établir une comparaison entre le corps professoral dans les classes préparatoires et le 1^{er} cycle des universités, s'effectue sur contrat, avec la DGRST » et une autre « enquête sur les élèves des Grandes écoles »² est encore lancée.

En 1965, paraît ainsi « Rapport pédagogique et communication »³, de plus de 150 pages, auquel participent non seulement P. Bourdieu, J.-C. Passeron et M. de Saint Martin, mais aussi Christian Baudelot et Guy Vincent. L'introduction – reprise dans un numéro des *Temps Modernes* de la même année⁴, qui en diffuse les idées directrices auprès du grand public intellectuel – présente l'enjeu de ce travail qui consiste à passer au crible la relation pédagogique puisque « l'acte pédagogique ne saurait, en nos sociétés, récuser la mesure de son rendement comme mesure objective de sa réussite ». Les résultats, des plus critiques, sont livrés d'entrée : « tous les contrôles de la quantité d'information effectivement reçue, qu'il s'agisse de l'interrogation ou de l'entretien, de la correction des copies ou de la mesure par le test, confirment que la déperdition d'information tend à dépasser le seuil tolérable dans la pratique actuelle de l'enseignement français, au moins dans les facultés de lettres ». Ce « malentendu linguistique entre professeurs et étudiants », comme l'appellent les auteurs, les conduit

¹ Louis Gruel, *La Rébellion de 68. Une relecture sociologique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, p. 126.

² Yvette Delsaut, « Sur *Les Héritiers* », *art. cit.*, pp. 75-76.

³ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Monique de Saint Martin, « Rapport pédagogique et communication », *doc cit.*

⁴ Jean-Claude Passeron avec Pierre Bourdieu, « Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique », *Les Temps Modernes*, 1965, n°232, pp. 435-466.

donc à porter l'interrogation non seulement sur ses causes mais aussi sur « les fonctions sociales et psychologiques d'un malentendu qui n'est jamais dénoncé que magiquement ou idéologiquement »¹. Les auteurs dénoncent une nouvelle fois, au passage, « un certain enseignement non-directif qui peut se prévaloir d'un taux élevé d'assimilation mais au prix d'un abaissement considérable de la quantité absolue d'information assimilée »². Le ton se veut volontiers provocateur, notamment à l'égard des universitaires qui, en cette période de décolonisation, sont comparés à la figure du colon : « en fait, le professeur est aussi résigné à ses étudiants et à leurs incapacités « naturelles » que le « bon colon » à des « indigènes » dont il n'attend pas qu'ils soient autre chose que ce qu'ils sont ». Mais les étudiants ne sont pas plus épargnés : « Les valeurs propres à l'adolescence inclinent à attendre un enseignement charismatique ou traditionnel, enseignement total préparant à des statuts totaux : dans leur grande majorité, les étudiants (surtout en lettres) tendent, consciemment ou inconsciemment, à mettre le professeur dans le rôle de « maître de sagesse », de « guru » dispensateur de règles de vie »³. Cette introduction se conclut par une évocation de la pédagogie rationnelle déjà préconisée dans *Les Héritiers*, avec une insistance particulière sur la transmission du vocabulaire académique « légitime ». Compte tenu du fait que « ce n'est pas seulement là où l'on en voit le plus facilement l'influence, c'est-à-dire dans les épreuves de langage, que les inégalités tenant au milieu linguistique familial font sentir leur efficacité, c'est plus généralement dans toute épreuve intellectuelle supposant le déchiffrement ou le maniement de structures complexes auxquels prépare inégalement l'apprentissage d'un langage inégalement complexe selon les milieux familiaux [...]. On voit par là que la rationalisation de l'usage pédagogique du langage constituerait un progrès décisif dans le sens de la démocratisation de l'univers scolaire. Nous avons montré ailleurs que tout effort pour délimiter et définir l'exigible en rationalisant l'examen diminue le désavantage des plus défavorisés sans favoriser personne. Tout effort dans le sens d'un contrat concernant les critères de l'examen et la nature de l'exercice sur lequel l'étudiant sera jugé minimise doublement le handicap des déshérités, premièrement en diminuant le rôle des manières et des savoir-faire diffus ;

¹ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Monique de Saint Martin, « Rapport pédagogique et communication », *doc cit.*, p. 13.

² *Ibid.*, p. 16.

³ *Ibid.*, p. 17.

deuxièmement en donnant un but, des cadres et une justification à l'exercice et à l'organisation continue de l'exercice. Or tout ceci suppose que le professeur adopte une attitude absolument nouvelle tant à l'égard de son propre langage qu'à l'égard de celui de ses élèves. L'enseignant ne peut sortir de son « ethnocentrisme » linguistique et culturel pour découvrir que la langue qu'il emploie spontanément dans son enseignement est celle d'une classe sociale sans apercevoir du même coup que la langue que parlent spontanément ses élèves doit l'essentiel de ses caractéristiques, approuvées ou blâmées, à leur origine sociale. Il va de soi que cette prise de conscience ne doit pas et ne peut pas conduire à abdiquer toute exigence linguistique mais qu'elle doit au contraire engager à fournir à tous les enseignés les moyens d'y satisfaire »¹. Dans le premier chapitre, est mis en avant la sélectivité sociale, scolaire et genrée différentielle des disciplines, avec notamment une comparaison de la philosophie et de la sociologie, « discipline refuge » comme la plupart des « études libres » et les moins prestigieuses du point de vue de l'institution. « Ainsi, les études les plus « libres » recueillant les étudiants les moins adaptés aux exigences scolaires, la part plus ou moins grande tenue dans ces disciplines par les étudiants les moins sélectionnés qui ont été amenés à y trouver refuge exprime la hiérarchie institutionnelle des types d'études en même temps qu'elle contribue à la perpétuer² »³. Dans le deuxième chapitre, Christian Baudelot fait la démonstration de l'ethnocentrisme de classe qui sous-tend le fonctionnement de la dissertation, forme d'évaluation privilégiée tant dans le secondaire que dans le supérieur littéraire : « en contraignant à pénaliser la vulgarité du style, la gaucherie de l'expression et la maladresse de la formulation, et en faisant de l'élégance et de l'aisance, de l'assurance et de la distinction, les vraies qualités dissertatives, autrement dit, en obligeant à ériger comme critère unique de jugement scolaire l'aptitude à manier un langage qu'on peut parer des valeurs de l'universalité mais qui reste celui d'une classe, la dissertation, telle qu'elle est pratiquée et telle qu'elle est jugée, est l'un des

¹ *Ibid.*, p. 29.

² « En fait, une discipline aussi fortement consacrée que la philosophie peut attirer des étudiants relativement hétérogènes sous le rapport même par lequel la philosophie se distingue de la sociologie, sans doute parce que le prestige dont elle jouit peut lui attirer non seulement les étudiants les mieux adaptés à l'univers scolaire, mais aussi les moins adaptés. Ainsi, dans les exercices les plus scolaires, le groupe des philosophes présente l'écart inter-quartile le plus élevé, c'est-à-dire que les sujets les plus faibles y sont particulièrement faibles et de même les forts », *Ibid.*, note 1 p. 52.

³ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Monique de Saint Martin, « Les étudiants et la langue d'enseignement », dans *Ibid.*, pp. 51-52.

instruments les plus aptes à perpétuer le privilège culturel »¹. Dans le troisième chapitre, Guy Vincent, avec la collaboration de Michel Freyssenet, livre les résultats d'une enquête relative aux dispositions des étudiants face au travail en groupe et à la remise en cause de la relation pédagogique et de sa fonction sociale. « Contrairement à ce qu'on aurait tendance à affirmer, la contestation moderniste du système n'est pas le fait des étudiants des classes populaires [...] les classes supérieures ont plus tendance que les autres classes à assigner pour fin à l'enseignement la formation professionnelle, alors que les classes populaires et moyennes adhèrent plus fortement aux valeurs de l'esprit critique ou de la culture générale » - or les étudiants des classes populaires sont « proportionnellement plus nombreux en province qu'à Paris »². Ces derniers pratiquent plus, tendanciellement, le travail en groupe mais sont en même temps les plus favorables à la « directivité ». « La moindre assurance statutaire, la conscience de la distance culturelle rendent difficile le désir de réduire la distance pédagogique »³. Cette enquête avait donc pour but de situer socialement les prises de position étudiantes relatives à la rénovation du rapport pédagogique telles que celles prônées par l'UNEF en faveur des GTU (cf. *supra*), inspirée par les théories psychosociologiques « non-directives ». L'auteur en montre le caractère plutôt bourgeois, masculin et parisien, plus particulièrement le fait des adhérents au syndicat. Enfin, le dernier chapitre porte sur « les utilisateurs de la bibliothèque universitaire de Lille », et déplore les usages peu rationnels du lieu qui sont notamment imputés au fait que « les techniques de recherches bibliographiques ne font jamais l'objet d'un enseignement, si bref soit-il »⁴. Il montre aussi que les étudiants d'origine populaire font montre d'un plus grand « sérieux », ont tendance à être plus studieux en préférant par exemple travailler chez eux plutôt qu'en bibliothèque dont la fonction objective semble plus être dédiée aux rencontres et à la sociabilité plutôt qu'au travail intellectuel.

En cette même année 1965, J.-C. Passeron et P. Bourdieu présentent à leurs pairs leurs travaux sur « les valeurs du système universitaire français », lors du colloque de la

¹ Christian Baudelot, « La rhétorique étudiante à l'examen », dans *Ibid.*, p. 84.

² Guy Vincent (avec la collaboration de Michel Freyssenet), « Les attitudes des étudiants face aux enseignants et à l'enseignement », dans *Ibid.*, p. 91, 92 et 93.

³ *Ibid.*, p. 97.

⁴ Pierre Bourdieu, Monique de Saint Martin, « les utilisateurs de la bibliothèque universitaire de Lille », dans *Ibid.*, p. 114.

Société française de sociologie. L'intervention de P. Bourdieu, « la transmission de l'héritage culturel »¹, lors du colloque qu'il dirige avec Alain Darbel (statisticien de l'INSEE et membre du CSE) - dont les actes seront publiés l'année suivante -, touche ensuite un public plus large, fait notamment « de hauts responsables de la comptabilité nationale et de la planification française »². P. Bourdieu est d'ailleurs chargé, cette même année, par l'AEERS avec le concours de la DGRST et du ministère de l'Education nationale, de deux enquêtes sociologiques portant l'une sur les étudiants de médecine de 1^{er} et 2^e année de Paris et de Lyon (à laquelle est associé J.-C. Passeron) et la 2^e sur les étudiants de propédeutique scientifique de Paris et d'une dizaine de facultés et collèges scientifiques de province (à laquelle ont collaboré Monique de Saint-Martin, Luc Boltanski, Robert Castel, et Madeleine Lemaire). Cette dernière donnera lieu à un compte rendu lors du Colloque de Caen de 1966³ qui montre que malgré un recrutement social des facultés des sciences alors plus ouvert que celui de celles de lettres, les mêmes mécanismes de recouplement de la sélection sociale et scolaire s'y observent, l'auteur employant l'expression de « fausse démocratisation » puisque « la « démocratisation » actuelle des facultés des sciences, particulièrement en province, apparaît comme l'accès d'étudiants de catégories sociales nouvelles à des études de second choix. Beaucoup n'ont pas choisi de faire ces études et n'y sont pas préparés ». En outre, « les étudiants issus des classes sociales défavorisées sont proportionnellement deux fois moins représentés dans les classes préparatoires que dans les facultés » mais sont plus représentés dans « les sections moins prestigieuses » et en province. A rebours des discours insistant alors sur la prise en compte des débouchés professionnels autres que ceux de l'enseignement, P. Bourdieu rappelle encore, enquête à l'appui, que « la plupart des étudiants en science de faculté aspirent à devenir enseignant, surtout les plus populaires ». En cette même année 1965 est encore lancée, au sein du CSE, une enquête qui aboutira cinq ans plus tard à la publication de l'article d'Yvette Delsaut, « Les opinions politiques dans le système des attitudes. Les étudiants

¹ Pierre Bourdieu, « la transmission de l'héritage culturel », dans Darras, *Le partage des bénéfices*, Paris, Minuit, 1966.

² Cf. Alain Chenu, « Une institution sans intention. La sociologie en France depuis l'après-guerre », *art. cit.*, p. 50.

³ Cf. Pierre Bourdieu, « Les étudiants de propédeutique scientifique. Qui sont-ils ? Que veulent-ils ? », document n°37, commission I, colloque de Caen 1966, Source : Bulletin quotidien du colloque de Caen, de 1966, Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale), 19870191/2, AN.

en lettres et la politique »¹ (nous reviendrons sur ses analyses dans les chapitres IV et V). L'année suivante voit la parution, dans la *Revue française de sociologie*, d'un article de P. Bourdieu au titre évocateur, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture »², qui synthétise les principaux résultats de ses enquêtes avec J.-C. Passeron. Ce dernier, quant à lui, co-signé avec le grammairien Gérard Antoine, recteur de l'académie d'Orléans, un essai (évoqué en *supra*) sur *La réforme de l'Université*³, préfacé par R. Aron. Il explique *a posteriori* l'intention qui était alors la sienne : « parmi bien d'autres, à peine moins simplistes, c'est un petit livre de M. Vermot-Gauchy (*L'Education nationale dans la France de demain, Futuribles*, Monaco, Ed. du Rocher, 1965) qui me frappa par son indifférence à toute sociologie de l'éducation dans la construction des modèles ou des scénarios utilisés par les planificateurs de l'Ecole. L'auteur ramenait la diversité des fonctions sociales des systèmes d'enseignement actuels à la seule fonction technique de fournir les cohortes de diplômés correspondant aux demandes du marché du travail, en volume, niveaux et types de qualification, à l'échéance voulue. J'essayais, au contraire, de montrer les effets politiques de cette carence descriptive »⁴. Paradoxalement - sans doute faut-il y voir un désir d'investissement de tous les terrains de la réforme scolaire -, J.-C. Passeron publie lui-même l'année suivante dans le cahier *La recherche scientifique, l'Etat et la société* du Centre d'Etudes Prospectives (fondé par Gaston Berger) - une édition partageant avec *Futurible* sa croyance en la « prospective » -, un article intitulé « Conception experte de l'intervention politique » (V. Isambert-Jamati y publie aussi). Enfin, en 1967 paraissent les actes de deux colloques internationaux organisés par le « groupe de sociologie de l'éducation » du CSE, l'un à Madrid (en octobre 1964) et l'autre à Dubrovnik (en octobre 1965), sous la direction de R. Castel et J.-C. Passeron, et qui comptent notamment des contributions de P. Bourdieu, André Miquel, M. de St Martin et Abdelmayek Sayad. Il est amusant de noter que Bruno Queysanne y est remercié « pour

¹ Yvette Delsaut, « Les opinions politiques dans le système des attitudes. Les étudiants en lettres et la politique », *Revue française de sociologie*, Vol. 11, No. 1 (Jan. - Mar., 1970), pp. 45-64.

² Pierre Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 1966, VII, pp. 325-347.

³ Gérard Antoine, Jean-Claude Passeron, *La réforme de l'Université*, *op. cit.*, 1966.

⁴ Jean-Claude Passeron, « Le sociologue en politique et *vice versa* : enquêtes sociologiques et réformes pédagogiques dans les années 1960 », *art. cit.*, note 13 p. 46.

sa contribution à la préparation du manuscrit »¹ quand on sait que ce dernier était le destinataire d'une missive de L. Althusser datant de 1963 (évoquée en *supra*) dans laquelle « le caïman » reprochait à son étudiant, apprenti philosophe, la non pertinence sociale et politique de ses critiques des sciences humaines (celles de l'UNEF, dont B. Queysanne a été « vice président intérieur » durant le bureau d'Antoine Griset élu en novembre 1962²), tendant à confondre « pratique théorique » et « pratique politique ». L. Althusser faisait alors référence à « la recherche sociologique que B et P sont en train d'effectuer à l'école normale » comme exemple de « pratique scientifique » sur un objet investi par ailleurs par la « pratique politique », insistant sur l'importance et la réalité de cette distinction³. La *Revue française de sociologie* consacre aussi deux numéros spéciaux à la « sociologie de l'éducation » en 1967 (vol VIII) et 1968 (vol IX) - paru en octobre-décembre -, présentant des « textes réunis par Pierre Bourdieu et Viviane Isambert-Jamati », préfacés par Alain Girard. Le premier est plus particulièrement ouvert aux travaux du Centre d'études sociologiques (CES) dont sont issus cinq des sept articles du numéro. Le CSE y présente néanmoins les contributions de Jacques Testanière, « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », et d'Alain Darbel, « Inégalités régionales ou inégalités sociales ? Essai d'explication des taux de scolarisation ». Le second numéro ne présente, à l'inverse, qu'une contribution du CES, contre cinq du CSE : M. de Saint Martin, « Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielles dans les études de sciences » ; Noëlle Bisseret, « La sélection à l'Université et sa signification pour l'étude des rapports de dominance » ; Claude Grignon, « L'orientation des élèves d'une école rurale » ; J.-C. Passeron avec P. Bourdieu, « L'examen d'une illusion » ; Robert Castel, « Remarque sur la démocratisation de l'enseignement dans certains pays socialistes ». Les deux « écoles » de sociologie de l'éducation dominantes à la fin des années soixante sont ainsi, d'une certaine façon, officialisées au sein du champ scientifique. En plus de ces publications, P. Bourdieu trouve une audience plus large auprès d'un public de non

¹ Robert Castel, Jean-Claude Passeron, *Education, développement et démocratie. Algérie, Espagne, France, Grèce, Hongrie, Italie, Pays arabes, Yougoslavie*, Paris, Mouton-La Haye, 1967.

² Cf annexes de Jean-Philippe Legois, *La Sorbonne avant Mai 68. Chronique de la crise universitaire des années 60 à la Faculté des Lettres et Science Humaines de Paris*, *doc. cit.*

³ Cf. « Lettre d'Althusser, secrétaire de l'ENS Ulm, philosophe marxiste, à Queysanne, à propos des questions que celui-ci a posé au cours de la première séance d'un séminaire sur « Théorie et méthode en sciences humaines », 1963 », *doc. cit.*, p. 8.

« spécialistes » lors de la Semaine de la pensée marxiste en mars 1966, au cours de laquelle il propose une communication sur « l'idéologie jacobine », « devant 3 ou 4 000 personnes [...] ». Son intervention a été publiée intégralement dans *L'Ecole et la Nation* »¹. Il touche encore un public non académique en contribuant à une publication de praticiens du travail social, en 1966-1967². Enfin, le rayonnement de ses travaux sur l'éducation est rapidement international puisque son intervention « systèmes d'enseignement et systèmes de pensée » au VIe Congrès mondial de la sociologie à Evian en 1966 est publiée l'année suivante dans la *Revue internationale des sciences sociales*, en même temps que traduite en anglais.

A la veille de 1968, P. Bourdieu, J.-C. Passeron et l'équipe de « sociologie de l'éducation » qu'ils ont constituée au CSE/EPHE - qui s'autonomise d'ailleurs en 1968 avec la création du Centre de sociologie de l'éducation et de la culture (CSEC) - ont donc largement investi l'enseignement, notamment supérieur, comme objet d'étude et ainsi alimenté en arguments scientifiques, basés sur des enquêtes empiriques et des analyses foisonnantes, le débat en cours sur la réforme scolaire. En dépit du caractère volontiers subversif de leurs propos, ils se sont néanmoins imposés comme spécialistes, au sens académique et scientifique, de la question scolaire mais en ont aussi été institués « experts » par divers types de responsables de la politique scolaire - de fait ou de droit - qui leur commandent des enquêtes (c'est le cas de l'AEERS) ou qui acceptent de financer celles qu'ils proposent, via notamment des conventions de recherche de la DGRST – même si « les principales enquêtes empiriques de Bourdieu, réalisées dans les années soixante et qui ont connu un large succès public, ne sont pas [...] issues de ces conventions »³. Philippe Masson montre, d'ailleurs, que plusieurs sociologues (outre P. Bourdieu et V. Isambert-Jamati, Raymond Boudon et François Bourricaud) sont alors en concurrence pour l'obtention de ces financements pour des recherches relatives à l'éducation et que « les projets de Bourdieu rencontreront [...] l'hostilité de la majorité des sociologues du comité, à l'exception de Aron. [...] Les archives des comités

¹ Louis Weber, « *Les Héritiers et La reproduction* dans les débats des années 60-70 », *art. cit.*, p. 28.

² Pierre Bourdieu « La communication entre professeurs et étudiants », in *Travail social*, « Communications humaines », Paris, Fédération française des travailleurs sociaux, 1966-1967, pp. 133-136, cité par Yvette Delsaut, Marie-Christine Rivière, *Bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu, suivi d'un entretien sur l'esprit de la recherche*, St Germain du Puy, Le temps des cerises, 2002, p. 12.

³ Philippe Masson, « Le financement de la sociologie française : les conventions de recherche de la DGRST dans les années soixante », *art. cit.*, p. 126.

montrent clairement que les projets de Bourdieu ont davantage été soutenus par Aron, Barre et les hauts fonctionnaires (en particulier Poignant, Ripert) que par les sociologues du comité »¹. C'est donc finalement grâce à un soutien « technocratique » ou « politico-planificateur » que P. Bourdieu obtiendra quatre conventions de recherche avec la DGRST pour des enquêtes par questionnaires, donnant lieu à exploitation statistique - en réaction à la culture classique considérée comme trop spéculative et coupée de la réalité pratique, comme en témoigne J.-C. Passeron² -, conformément aux attentes des hauts fonctionnaires en données chiffrées.

J.-C. Passeron qualifie ainsi, rétrospectivement, ce travail des années soixante de « *sociologie appliquée* lorsque nous formulions, dans la conclusion des *Héritiers*, le modeste projet réformiste d'une « pédagogie rationnelle » d'inspiration sociologique »³. Dans ce contexte où dominent l'« orientation productiviste »⁴ et une dépolitisation des enjeux scolaires, les travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron et plus largement ceux du CSE portant sur l'éducation, sont autant de prises de position en faveur d'une problématisation socio-politique de la question de l'échec scolaire. En effet, « contrairement aux études antérieures de sociologie de l'éducation, Bourdieu et Passeron se situent d'emblée dans une analyse des rapports de classes à l'institution scolaire »⁵. Outre la mise en avant de la question de la démocratisation scolaire, cette nouvelle sociologie de l'éducation démontre la participation de l'école elle-même à l'élimination différentielle des élèves et étudiants selon leurs origines sociales, contredisant ainsi les présupposés tenant les familles pour responsables des inégalités d'orientation, tout comme la croyance des plus optimistes en l'effacement progressif des

¹ *Ibid.*, pp. 122-123.

² « Dès 1955 me semble-t-il, les générations entrées dans la recherche en sciences sociales après la Libération ont commencé à répudier la vieille révérence envers les « humanités classiques » toujours aussi souverainement assurées de leur droit à régenter les sciences de l'homme, sans se frotter à leur pratique. La plupart des chercheurs de nos disciplines commençaient à subir en même temps l'influence de courants et d'écoles apparus dès l'avant-guerre, qui avaient voulu donner une forme plus scientifique, moins littéraire et moins philosophique, à la construction d'une intelligibilité propre aux sciences sociales – mais en répudiant tout aussi fermement l'épistémologie positiviste et « naturalismes » des évolutionnistes du XIXe siècle », Jean-Claude Passeron, « Que reste-t-il des Héritiers et de la Reproduction (1964-1971) aujourd'hui ? Questions, méthodes, concepts et réception d'une sociologie de l'éducation », *art. cit.*, p. 37.

³ Jean-Claude Passeron, « Le sociologue en politique et *vice versa* : enquêtes sociologiques et réformes pédagogiques dans les années 1960 », *art. cit.*, p. 23.

⁴ Philippe Masson, « La fabrication des *Héritiers* », *art. cit.*, p. 490.

⁵ *Ibid.*, p. 497.

inégalités sociales face au système scolaire. Ces analyses marquent une nouvelle étape du débat sur la réforme du système scolaire en faisant apparaître la sélection scolaire en tant que sélection sociale, dénonçant ainsi l'arbitraire des sanctions scolaires et dévoilant les inégalités sociales face à la culture. C'est donc l'idée d'égalité des chances face à l'école, ainsi que l'idéal de méritocratie qui la fonde qui sont contrariés par les faits. L'absence de prise en compte des inégalités réelles devant la culture et le manque de considération des enseignants pour la pédagogie sont tenus pour responsables de la fonction de reproduction sociale remplie, de fait, par l'institution scolaire. Il n'est plus question, pour ces auteurs, de faire porter la réflexion sur les bienfaits du tronc commun ou des filières séparées, ou sur la durée nécessaire de la scolarité, comme y invitaient jusque là les réformistes « de gauche » et partisans de « l'école unique ». P. Bourdieu et J.-C. Passeron appellent de leurs vœux la mise en place d'une « action pédagogique » qui vise à la diffusion des moyens d'acquérir la culture savante, car « la rationalisation des moyens et des institutions pédagogiques est toujours immédiatement conforme à l'intérêt des étudiants défavorisés »¹.

Ainsi la place prise par la sociologie de P. Bourdieu et J.-C. Passeron dans le débat sur la réforme scolaire est alors loin d'être négligeable – et leur procure une reconnaissance à la fois scientifique et auprès du public cultivé, qui les habilite en retour à s'autoriser à publier, dès 1968, un manuel proposant une définition du *Métier de sociologue*, production jusque là réservée aux professeurs, à la carrière bien plus avancée. Pourtant, le pouvoir politique sollicite l'expertise sociologique de sociologues étrangers au CSE pour penser et/ou justifier sa réforme scolaire en cours. François Bourricaud devient ainsi, en mai 1967, conseiller technique au cabinet d'Alain Peyrefitte, ministre de l'Éducation nationale. Il sera notamment chargé d'étudier le modèle britannique de l'*Open University* et se rendra aux États-Unis en octobre 1967 pour une mission d'observation des universités, financée par la Fondation Ford². Alain Touraine, camarade de promotion du ministre à l'ENS, est, lui, choisi pour faire partie de la « commission sur les examens » ou « commission Capelle », que forme A.

¹ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964, p. 99.

² Source : Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Éducation nationale), 19870191/7, AN.

Peyrefitte pour l'entourer dans la formalisation de son projet de réforme¹. (Ces deux sociologues enseignent au département de sociologie de Nanterre).

En outre, la place de la sociologie de l'éducation au sein du débat sur la réforme scolaire est limitée par celle de disciplines investies de plus longue date dans ces questions. C'est le cas de la psychologie dont est issu tout un courant réformiste de l'École, notamment initié par Henri Wallon, favorable aux « méthodes actives » et à la « pédagogie nouvelle ». Or la psychologie et son sous-domaine de la psychopédagogie sont en pleine mutation durant les années cinquante-soixante, notamment à la faveur de l'autonomisation institutionnelle de la discipline (la licence de psychologie, indépendante de celle de philosophie, est créée en 1947) mais aussi de ses applications pratiques. Mobilisée auprès de l'enfance « inadaptée » puis aussi de la « formation des adultes », la psychologie se prévaut alors de sa connaissance du terrain pour promouvoir sa propre expertise en matière pédagogique. Ainsi, « en 1956, Jacques Ardoino crée l'ANDSHA (Association nationale pour le développement des sciences humaines appliquées) et, avec un statut d'assistant itinérant, s'investit dans la formation des cadres d'entreprise. Trois ans plus tard, se constitue l'ARIPP (Association pour la recherche et l'intervention psycho-pédagogique), avec M. Pagès, G. Palmade, D. Anzieu, A. de Peretti, etc. En 1966 se tient au VVF de Dourdan un grand séminaire autour du psychosociologue américain Carl Rogers, qui diffuse les pédagogies semi-directives. Son adage, « *learning is beautiful, teaching is ridiculous* », marque les méthodes de la formation d'adultes avant d'inspirer des pédagogues [...]. C'est aussi le moment où la psychanalyse se développe et conquiert sa légitimité : le séminaire de Lacan est accueilli rue d'Ulm en 1964 [...]. Ces idées diffusent dans les milieux éducatifs [...]. A l'heure des T-Group et des séminaires non directifs, les cours magistraux semblent anachroniques. Le contraste frappe, entre une société qui se libéralise et une école restée immuablement rigide »². « Selon René Lourau, des ouvrages comme *Pédagogie et psychologie des groupes* ou les numéros spéciaux de la revue *L'Education nationale* sur ce sujet popularisent dans les couches de plus en plus profondes de pédagogues, éducateurs... la « révolution copernicienne » du non-directivisme ». Cet intérêt pour les théories du groupe est relayé dans l'enseignement

¹ Alain Peyrefitte, *C'était de Gaulle*, op. cit., p. 410.

² Antoine Prost, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », art. cit., p. 150.

supérieur par les psychologues et psychosociologues et par quelques acteurs institutionnels du monde universitaire, la Mutuelle nationale des étudiants de France (MNEF) notamment »¹. Les psychosociologues (G. Lapassade, R. Lobrot et J. Ardoino en tête – que l'on retrouvera tous au département de sciences de l'éducation de Vincennes) apportent ainsi, eux aussi, leur contribution à la réflexion sur la refondation du système scolaire en offrant leur solution : celle de la « pédagogie institutionnelle » reposant sur la « non-directivité » et l'idée d'autogestion de la relation pédagogique. D'abord pensée pour le management, cette nouvelle méthode d'apprentissage se réclamant « anti-autoritaire » va être revendiquée par certains enseignants et surtout par l'UNEF, pour réformer le système scolaire. Outre cette psychosociologie d'inspiration américaine, la psychologie traditionnelle donne naissance aux sciences de l'éducation qui feront leur place dans les cursus universitaires, de façon autonome, à partir de 1967 - « la réforme de 1966 permet de créer (arrêté du 2 février 1967) une maîtrise sans premier cycle en sciences de l'éducation »². Gaston Mialaret, professeur de psychologie, auteur d'un projet allant en ce sens dès 1966, reconnaît cette filiation disciplinaire et pratique : « pour beaucoup d'entre nous, il y a de cela plus de trente ans, les sciences de l'éducation avaient une forte coloration de psychopédagogie, de philosophie et d'histoire de l'éducation ; à cela s'ajoutait la question des enfants difficiles », « anormaux » ; la sociologie de l'éducation était en train de naître (publications de Bourdieu et Passeron sur *Les Héritiers* en 1964) ; on ne connaissait que quelques études d'économie de l'éducation (J.-C. Eicher, M. Debauvais, R. Poignant) »³. Enfin, « des années 1960 aux années 1980, la psychanalyse a, par exemple, considérablement augmenté son influence dans le champ d'intervention professionnelle de l'échec scolaire »⁴. L'on comprend ici que malgré des arguments scientifiques défendables, la sociologie de l'éducation ne parvient pas totalement à imposer ses diagnostics relatifs au système scolaire, même si ceux-ci circulent dans des espaces très divers, y compris

¹ Dominique Damamme, « Laboratoires de la réforme pédagogie », *art. cit.*, pp. 244-245.

² Antoine Prost, « *Les Héritiers* et le contexte privilégié des années 1964-1968 », dans Jean-Michel Chapoulie, Olivier Kourchid, Jean-Louis Robert, Anne-Marie Sohn (dir.) (dir.), *Sociologues et sociologies, La France des années 60*, *op. cit.*, p. 115.

³ Gaston Mialaret, « La création des sciences de l'éducation », dans Mireille Froment, Michel Caillot, Michel Roger (dir.), *30 ans de sciences de l'éducation à Paris V*, Paris, PUF, 2000, pp. 19-20.

⁴ Stanislas Morel, *L'échec scolaire en France (1960-2010). Sociologie d'un champ d'intervention professionnelle*, thèse pour l'obtention du grade de docteur en sociologie, EHESS, 2010, pp. 20-21.

jusqu'à atteindre les responsables de la politique scolaire. On peut ainsi conclure, avec J.-M. Chapoulie, que « de manière indirecte, puis directe - avec le financement d'investigations empiriques - les « problèmes » apparus et reconnus comme tels au cours de processus de réforme ont contribué au développement des études de sciences sociales sur l'école. On peut donc imputer aux réformes et aux « problèmes » qui les ont accompagnées la constitution d'un domaine de « savoirs » en sciences sociales [...]. Les bénéfices tirés par les sciences sociales de leur association à ces réformes apparaissent ainsi plus tangibles que la contribution du savoir de leurs spécialistes à l'élaboration de celles-ci »¹.

C/ Les colloques de Caen de 1966 et d'Amiens de 1968 comme symptômes de la nébuleuse réformatrice de l'École et de ses tensions internes

1) Vers des universités autonomes, concurrentielles et expérimentales

La mobilisation à l'origine du colloque de Caen de 1956 se poursuit avec la mise en place d'un « mouvement national pour le développement scientifique (MNDS) en mai 57 [...] qui trouve un écho dans la presse généraliste [...]. Le MNDS se présente comme un groupe structuré et influent, en « liaison constante avec le cabinet de M. Le Ministre Billères ». Ses promoteurs précisent également que « de nombreux entretiens depuis octobre 57 ont eu lieu avec des parlementaires influents, la société des agrégés, l'union des naturalistes, l'union des physiciens, l'union des professeurs de spéciales, l'association des professeurs de mathématiques, les syndicats »². Ce mouvement dont les piliers sont des universitaires issus des sciences « dures », tels qu'A. Lichnérowicz, E. Bauer et M. Zamansky, « fonctionna comme un groupe de pression en faveur de la réalisation des idées du colloque de Caen »³.

¹ Jean-Michel Chapoulie, « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme « experts » de la politique scolaire en France 1945-1962 », *art. cit.*, p. 139.

² Vincent Guiader, *Socio-histoire de la prospective. La transformation d'une entreprise réformatrice en expertise d'Etat*, *doc. cit.*, p. 145.

³ Vincent Duclert, « Le colloque de Caen – 1956. La IV^e République et la mobilisation scientifique », *art. cit.*, p. 355.

Le Comité pour l'expansion de la recherche¹, chargé de chapeauter les débats du premier colloque de Caen de 1956, et son sous-comité permanent comprenant des parlementaires, universitaires, chercheurs et industriels², chargé de poursuivre « l'action engagée à Caen », - tous deux constitués à l'appel de P. Mendès France -, vont donner naissance, en 1958, à l'AEERS qui restera très active au moins jusqu'à la fin des années 1960. Elle est animée notamment par « des mathématiciens et physiciens en lien étroit avec des firmes nationalisées de l'industrie de pointe (CSF, Bull) tels que Lichnerowicz, Zamansky ou Perrin »³. Représentant les mathématiques, discipline dominante au sein de la hiérarchie des sciences « dures », et tous trois normaliens-agrégés, A. Lichnérowicz (professeur au Collège de France⁴) - et président de l'association⁵ - L. Schwartz (lauréat de la « médaille Fields – le Nobel des mathématiciens » en 1950⁶, premier du genre en France) et M. Zamansky (doyen de la faculté des sciences de Paris à partir de 1961) lui apportent une importante caution scientifique, tout comme J. Monod (futur « prix Nobel de physiologie (ou médecine) » en 1965, et professeur au Collège de France en 1967⁷). L'association jouira en outre d'une couverture médiatique privilégiée, notamment grâce à « l'adhésion des quelques journalistes présents à Caen

¹ « Rappelons que le Comité pour l'Expansion de la Recherche, constitué à l'appel de M. Pierre Mendès-France pour présider aux débats, comprenait les personnalités politiques suivantes : MM. Armengaud, de Bailliencourt, Bourgès-Maunoury, Buron, L. Hamon, Houdet, P.-O. Lapie, Lemaire, Longchambon, Daniel Mayer, G. Martin, Michelet, Moch, G. Portmann, Soustelle, Viatte », « Avant-propos », *Les cahiers de la République. Revue bimestrielle de politique*, n° spécial sur l'enseignement et la recherche scientifique, *doc. cit.*, p. 10.

² membres parlementaires : MM. Bailliencourt, Dicko, Longchambon, Moch, Soustelle et Viatte ; membres non parlementaires : MM. Crémieux-Brilhac, Fauvert, Forestier, Keilling, Landucci, Lichnerowicz, Lozac'h, Malcor, Monod, Piganiol, Ponte, Prettre, Sadron et Stoetzel.

³ Vincent Guiader, *Socio-histoire de la prospective. La transformation d'une entreprise réformatrice en expertise d'Etat*, *doc. cit.*, pp. 34-35.

⁴ A. Lichnérowicz est aussi un « ancien du cabinet de Longchambon », - secrétaire d'État à la recherche scientifique et au progrès technique du gouvernement Pierre Mendès France (du 19 juin 1954 au 23 février 1955) -, cf. Vincent Duclert, « Le colloque de Caen – 1956. La IV^e République et la mobilisation scientifique », *art. cit.*, p. 354.

⁵ Son comité directeur est ainsi composé : « Président : André Lichnérowicz, membre de l'Institut, professeur au Collège de France ; Vice-président : Raymond Cheradame, directeur général technique du centre d'études et de recherche des charbonnages de France ; Trésorier : Pierre Braillard, secrétaire général de la compagnie générale de T.S.F. (CSP) ; Secrétaire général : Jean-Louis Crémieux-Brilhac, directeur adjoint au secrétariat général du Gouvernement », Sources : *Bulletin du Colloque de Caen*, 1966, Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale), 19870191/2, AN.

⁶ Cf. Jean-François Picard, « Schwartz (Laurent), 1915-2002 », *art. cit.*, pp. 1264-1266.

⁷ Cf. Michel Morange, « Monod (Jacques), 1910-1976 », dans Jacques Julliard, Michel Winock (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français : les personnes, les lieux, les moments*, *op. cit.*, pp. 970-972.

dont le correspondant de l'AFP pour l'Education nationale et les chefs de rubrique « Education » du *Monde* et du *Figaro*, respectivement Girod de l'Ain et Papillon »¹. Elle diffuse en outre sa propre revue, *L'expansion de la recherche scientifique*, dont le rédacteur en chef est B. Girod de l'Ain.

« Le colloque de Caen n'est pas la première occasion de rencontre de ces élites réformatrices qui se côtoient déjà régulièrement depuis le début des années cinquante dans les cercles plus confidentiels. La floraison de ces « lieux mixtes » et l'accroissement du volume de leurs rencontres rendent justement possible la mise sur pied d'une telle manifestation »². Si « la relation de l'événement occulte toutes les autres manifestations antérieures de rapprochement entre université et industrie notamment, lien très dynamique à l'époque »³, sa dimension médiatique innove en donnant un caractère public aux prises de position de ses participants. Elle inaugure ainsi un nouveau mode de définition de la politique de la science et de l'enseignement supérieur où « s'affirme une nouvelle génération de scientifiques et où se nouent avec les milieux de la politique, de la presse et des affaires, les contacts durables nécessaires pour permettre à ces scientifiques d'exercer une influence véritable »⁴.

Cet « événement » ne doit pourtant pas faire oublier la perpétuation des modes plus traditionnels et « confidentiels » de négociation de ces politiques publiques, comme en témoignent, par exemple, le long travail et les contacts noués avec les fondations américaines (Ford et Rockefeller) et parmi les enseignants-chercheurs et les industriels par Gaston Berger, directeur de l'Enseignement Supérieur de 1953 à 1960, pour œuvrer à développer les liens entre l'université et l'industrie, ainsi que les sciences humaines appliquées - notamment à travers la création de la Maison des Sciences de l'Homme⁵.

Sans donc pouvoir isoler la mobilisation économique-politico-scientifique à l'origine du colloque de Caen parmi les influences ayant pesé sur la définition de la politique scientifique et scolaire, il semble que sa revendication de l'instauration d'

¹ Vincent Duclert, « Le colloque de Caen – 1956. La IV^e République et la mobilisation scientifique », *art. cit.*, note 78 p. 353 (lettre de Jean-Louis Crémieux-Brilhac à l'auteur, datée du 14 août 1997).

² Vincent Guiader, *Socio-histoire de la prospective. La transformation d'une entreprise réformatrice en expertise d'Etat*, *doc. cit.*, pp. 32-33.

³ *Idid.*, p. 34.

⁴ Antoine Prost, « Les origines de la politique de recherche en France (1939-1958) », *Cahiers pour l'histoire du CNRS*, 1989-1, cité dans *Ibid.*, p. 33.

⁵ Voir à ce propos *Ibid.*

« une autorité politique chargée de la recherche scientifique » et, plus globalement, d'une sorte de discrimination positive (avant l'heure) en faveur de la recherche et des études « scientifiques » ait été entendue. Dès 1957 est ainsi créée, par décret du ministre R. Billères, une « prime de recherche » financée par un « fonds de participation à la recherche scientifique »¹. La même année voit également la création d'un Institut National des Sciences Appliquées (INSA), sous la houlette d'H. Longchambon - président du Conseil supérieur de la recherche scientifique - et de G. Berger, montrant l'affinité entre les perspectives de l'AEERS et celles des administrateurs des enseignements supérieurs et de la recherche concernant le développement de la recherche appliquée.

Malgré le changement de régime et sans doute en partie grâce à la stabilité de l'administration, les réseaux initialement mendésistes de l'AEERS - « association qui compta « autour d'un millier [de membres] à la meilleure époque » et qui servit de force vives au général de Gaulle »² -, trouvent un écho auprès du pouvoir gaullien, sensible à leurs arguments productivistes. De la sorte, « à partir de 1958, un délégué général à la recherche scientifique (DGRST) oriente et finance des recherches, dans le même temps qu'un Fond national pour la recherche scientifique et un Comité Consultatif de la Recherche Scientifique et Technique sont constitués en outils de remise en ordre du champ scientifique. L'accroissement des ressources financières de la recherche publique transforme en profondeur l'équilibre des disciplines dans les facultés traditionnelles. Le traitement de la question des modalités d'application de la recherche est pris en charge par ces organismes légers, directement rattachés au Premier Ministre. La réforme du CNRS de 1959 dote cette institution d'un cadre budgétaire souple qui lui permet de recruter jusqu'à 800 personnes par an dans la première moitié des années soixante. Cette évolution très rapide se fait principalement au profit de la recherche fondamentale et dans les sciences dites dures. Ce sont ces matières qui répondent le mieux aux exigences de productivité de l'appareil industriel et dont les applications semblent être les plus fructueuses. Les réseaux d'interconnaissance tissés très tôt par les physiciens autour de Laugier puis de Perrin et Rocard et les liens très forts qui unissent les relèves

¹ *Ibid.*, note 309 p. 133.

² Vincent Duclert, « Le colloque de Caen – 1956. La IV^e République et la mobilisation scientifique », *art. cit.*, p. 355.

générationnelles dans ces disciplines à Pierre Mendès-France, expliquent en grande partie la rapidité avec laquelle « la politique de la science » a été publicisée et portée politiquement dans la seconde moitié des années cinquante »¹.

Si la question de la recherche scientifique semble ainsi avoir été résolue selon les aspirations de l'AEERS concernant les sciences dites « dures » - les crédits publics de recherche auraient notamment été multipliés par 6 entre 1958 et 1968² -, aucune réforme n'est alors engagée concernant la recherche en sciences humaines ou quant aux structures de l'enseignement supérieur. De surcroît, alors que les facultés des sciences connaissent l'expansion des effectifs étudiants la plus importante de l'Université jusqu'à 1960-1961 (accueillant alors 1/3 de l'ensemble des étudiants³), elles sont doublées par les facultés de lettres à partir de 1961-1962 qui deviennent alors, et pour la première fois depuis la Libération, le premier ordre facultaire en termes d'effectifs étudiants, sans doute grâce à l'attraction exercée par les nouvelles disciplines de sciences humaines et sociales. Ce contexte explique, en partie, non seulement que les scientifiques poursuivent leurs efforts pour promouvoir leurs disciplines mais aussi qu'ils s'allient avec certains représentants des nouvelles disciplines de sciences humaines et sociales - sociologie, psychologie et psycho-sociologie notamment - pour défendre une « modernisation » de l'Université opposée au relatif conservatisme des humanités classiques, en partie absorbées par leur fonction de reproduction du corps enseignant, et largement dominantes, au sein des facultés de lettres et sciences humaines, concernant la définition des cursus universitaires et, plus largement, la gouvernance universitaire.

L'AEERS maintient donc sa mobilisation durant les années 1960 en l'axant désormais davantage sur la réforme de l'Université et de sa gouvernance, et en faisant plus cas du sort des sciences humaines. Ainsi, « la question des apports de la recherche opérationnelle dans le domaine des sciences sociales, et dans les entreprises, réapparaît,

¹ Vincent Guiader, *Socio-histoire de la prospective. La transformation d'une entreprise réformatrice en expertise d'Etat*, doc. cit., p. 126.

² D'après un consultant auprès de l'OCDE, auteur d'un document de travail pour le colloque de Caen de 1966, Document n° 23, commission 2 « recherche scientifique et administration », Source : *Bulletin du Colloque de Caen*, 1966, Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Éducation nationale), 19870191/2, AN. Les informations qui suivent sont issues de ce document, sauf mention contraire.

³ Cf. tableau n°20, chapitre I de cette thèse.

à l'occasion d'un débat organisé par la très mendésiste AEERS »¹ en 1963. Représentant la sociologie, R. Aron y prône l'augmentation des moyens académiques et scientifiques de sa discipline comme condition préalable à ses applications². La réforme des structures de l'Université étant alors discutée parmi les décideurs politiques, l'AEERS s'attache à faire entendre son expertise - encouragée financièrement par les administrateurs de la politique scolaire et scientifique - et à l'asseoir non seulement sur l'expérience de ses animateurs mais aussi sur les dernières avancées de la recherche en sciences sociales. Ainsi « sont lancées dès l'année 1965, avec le concours de la DGRST et du ministère de l'Education nationale, trois enquêtes sociologiques et psychosociologiques. La première sur les étudiants de médecine de 1^{ere} et 2^e année de Paris et de Lyon, étude faite sous la direction de MM. Bourdieu et Passeron, du Centre de sociologie européenne. La 2^e sur les étudiants de propédeutique scientifique de Paris et d'une dizaine de facultés et collèges scientifiques de province, sous la direction de M. Bourdieu. La 3^e sur les laboratoires de recherche fondamentale à partir d'une 1^{ere} série de 6 labos. Cette étude a été dirigée par M. Gérard Lemaire, sous-directeur de l'EPHE (VI^e Section) ». Surtout, un deuxième colloque d'ampleur est organisé à Caen (les 11, 12, 13 Novembre 1966), sur le thème « les perspectives de l'enseignement supérieur scientifique et de la recherche », soit dix ans après le premier et alors que la « réforme Fouchet » de l'enseignement supérieur vient d'entrer en vigueur. Organisé par l'AEERS, il est subventionné en partie par le secrétariat général de l'Education nationale³ - qui obtient ainsi tous les documents préparatoires au colloque dès le 7 novembre⁴ -, auprès de qui les enjeux du colloque sont mis en avant dans les termes suivants : au nom de « la compétition internationale [...] Les liaisons avec l'industrie

¹ Vincent Guiader, *Socio-histoire de la prospective. La transformation d'une entreprise réformatrice en expertise d'Etat*, doc. cit., p. 233.

² « Déjà les entreprises ont recours aux services des économistes et des psychologues. Elles n'hésiteront pas davantage demain, à faire appel à des sociologues, dès lors que la sociologie française sera capable de répondre à l'appel, en d'autres termes, disposera d'une organisation adaptée et d'un personnel de chercheurs, nombreux et qualifiés. Ces conditions, à l'heure présente, ne sont malheureusement pas remplies. », cf. Raymond Aron, « Sociologie et industrie », *L'expansion de la recherche scientifique*, 19, novembre, 1963, cité dans *Ibid.*, p. 233.

³ Cf. Lettre d'A. Lichnérowicz (président de l'AEERS) à Pierre Laurent, du 5 octobre 1966, pour le remercier des subventions attribuées à la préparation et au déroulement du colloque et de sa participation personnelle à ses travaux, cf. Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale), 19870191/2, AN.

⁴ Ils sont envoyés par Jean-Louis Crémieux-Brilhac à Pierre Laurent, cf. *ibid.*

[doivent être] précisées et renforcées [...]. Qu'il s'agisse de la finalité même de l'enseignement supérieur scientifique, des conditions de bon rendement, des structures de nos universités, de leur participation à l'éducation permanente ou de leurs relations avec l'industrie, ce sont là les questions qui commandent notre expansion économique et notre rayonnement dans le monde ; elles appellent et méritent le dialogue »¹. Un document de présentation du futur colloque justifie plus largement son bien-fondé : « Le colloque de 1956 a certainement contribué à accélérer le cheminement de ces idées (12 points relevés) ; ses souhaits sont aujourd'hui en grande partie exaucés : une autorité politique et administrative de la recherche a été instaurée, les investissements pour la recherche ont été considérablement accrus, le CNRS a été doté d'un nouveau statut, notre enseignement supérieur scientifique connaît une expansion sans précédent, des réformes universitaires capitales sont sur le point d'entrer en vigueur ; enfin, l'importance primordiale de la recherche est désormais largement reconnue. Pourtant les problèmes de l'enseignement scientifique et de la recherche gardent une gravité, une urgence qui ne sauraient être dissimulées : l'expansion accrue des dernières années a fait apparaître des inadaptations, des difficultés, des goulots d'étranglement parfois imprévisibles et dont certains sont singulièrement préoccupants [...]. Finalité de l'enseignement supérieur scientifique, adaptation de notre enseignement et de notre recherche à la compétition moderne, ces problèmes – et bien d'autres – appellent une réflexion et une discussion collective, soigneusement préparées, auxquelles soient associés des personnalités venues d'horizons différents, universitaires et chercheurs, mais aussi administratifs, sociologues, représentants des activités industrielles et économiques et du monde du travail »².

L'AEERS obtient ainsi le soutien d'hommes politiques, de responsables de la haute administration, de représentants de l'industrie, en plus des milieux universitaires, qui apportent leur caution à ce colloque³. Environ 300 personnes¹, contre 200 attendues,

¹ Cf. Lettre d'A. Lichnérowicz (président de l'AEERS) à Pierre Laurent, juillet 1966, Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale), 19870191/2, AN.

² Cf. document de présentation du colloque, Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale), 19870191/2, AN.

³ « placé sous le patronage officiel de : MM. Christian Fouchet, Ministre de l'Education nationale ; Edgar Faure, Ministre de l'agriculture ; Raymond Marcellin, Ministre de l'industrie ; Alain Peyrefitte, Ministre délégué chargé de la recherche scientifique et des questions atomiques spatiales. Son Comité d'honneur est formé de MM. Pierre Auger, Directeur général de l'organisation européenne de recherches spatiales ; Georges Champetier, Membre de l'Institut, Professeur à la faculté des sciences de Paris ; Jean Coulomb,

viennent ainsi participer aux séances plénières et commissions nourries des rapports rédigés en amont par différents groupes de travail - présidés par E. Bauer, J. Bernard, J. Capelle, R. Chéradame, R. Deheuvels, R. Fauvert, B. Girod de l'Ain, M. Magat, P. Olmer, J.-C. Simon, R. Vatier, L. Weil, E. Zuckerkandel - et organisées selon les thématiques suivantes :

Commission I « Finalité, structures et fonctionnement des Universités » ;
Sous-commission I A « Formation des maîtres » ;
Sous-commission I B « Education permanente » ;
Commission II « Conditions d'efficacité de la recherche fondamentale » ;
Sous-commission II A « Recherche médicale » ;
Commission III « Les relations recherches fondamentales-industries »

L'ordre même de ces thématiques montre les points de revendication sur lesquels l'AEERS a le moins obtenu satisfaction jusqu'alors. Les questions de recherche sont loin d'être négligées mais elles passent désormais au second plan après la question, devenue essentielle, des réformes de structure de gouvernance, de condition d'accès et de pratiques pédagogiques au sein de l'Université. Nous nous focaliserons sur les

Membre de l'Institut, Président du conseil d'administration du Centre national d'études spatiales ; Robert Debré, Membre de l'Institut, Professeur à la faculté de médecine de Paris ; Pierre Dreyfus, Président-directeur général de la régie nationale des usines Renault ; Léo Hamon, Membre du Conseil économique et social, professeur à la faculté de droit et des sciences économiques de Dijon ; Paul Huvelin, Président du Conseil national du patronat français, Président-directeur général de la société Kleber Colombes ; Louis Leprince-Ringuet, de l'Académie française ; Pierre Masse, président d'électricité de France ; Jacques Monod, prix Nobel de médecine ; Maurice Ponte, Membre de l'Institut, Président-directeur général de la compagnie générale de TSF (CSF) ; Raoul de Vitry, Président de la compagnie de produits chimiques et électro-métallurgiques Péchiney ; Arnaud de Vogue, Président de la compagnie Saint-Gobain.

¹ Parmi lesquels, notamment, A. Peyrefitte, V. Giscard d'Estaing et C. Fouchet pour les responsables politiques ; P. Laurent, secrétaire général du Ministère de l'Education Nationale, L. Legrand, chef du service de recherche pédagogique de l'IPN, et P. Thuillier, chef du service information à la DGRST pour l'administration ; P. Huvelin (président du CNPF) ; M. Barbut, EHESS (représentant le SGEN), A. Behar, (secrétaire général adjoint du SNESup), B. Herszberg, médecine (représentant le SNESup), J. Natanson, maître-assistant de philosophie à la faculté de lettres de Rouen (secrétaire pédagogique du SGEN), G. Odent, secrétaire général adjoint du SNESup et A. Prost, assistant d'histoire à la Sorbonne (représentant le SGEN), concernant les représentants des syndicats enseignants du supérieur ; J. Terrel (président de l'UNEF) ; ainsi que P. Bourdieu, directeur adjoint du Centre de Sociologie Européenne, directeur d'études à l'EPHE ; R. Castel, Centre de Sociologie Européenne ; P. Grappin, doyen de l'université de Nanterre ; M. Saint Martin, chef de travaux à l'EPHE, Centre de Sociologie Européenne ; A. Sauvy, professeur au collège de France ; L. Schwartz, professeur à la faculté des sciences de Paris et à Polytechnique ; J. Touchard, secrétaire général de la FNSP, professeur à l'IEP de Paris ; A. Touraine, professeur à Nanterre, directeur d'études à l'EPHE.

réflexions exprimées au sein de la commission I, puisqu'elles sont plus directement en lien avec notre étude centrée sur l'Université.

Avant que le colloque n'aboutisse à ses préconisations, sont présentés des rapports préparés par les organisateurs. Ceux notamment d'A. Lichnérowicz, « Structure des universités » - dans lequel il ne manque pas de mettre en avant sa connaissance pratique des universités américaines et anglaises qui inspirent largement les mesures proposées - et de M. Zamansky, « Les structures intellectuelles et les structures administratives de l'Université », longs de plus de 20 pages chacun, présentent dans le détail le point de vue de l'AEERS concernant les réformes à mener à l'Université. Il s'agit de mettre fin aux facultés - critiquées pour leurs « cloisonnement » et « étanchéité » entre elles¹ -, en instaurant de « véritables universités », « concurrentielles » et dotées d'une « autonomie raisonnable » (financement et cahier des charges de la part du pouvoir central), mais aussi sélectives. La gouvernance y serait renouvelée et fondée notamment sur des « départements » disciplinaires, devant remplacer les chaires au « pouvoir absolu » et aux pratiques « quasi féodales ». Cette « structure à la fois d'enseignement et de recherche », qui existe déjà en pratique dans certaines facultés de sciences et qui peut être mise en place sans institutionnalisation préalable, doit réunir de 5 à 15 enseignants titulaires et chercheurs. Sa « direction collégiale comportant un responsable » - un président élu pour 3 ans - anime « un véritable conseil de département ». La démocratie universitaire est plus largement modifiée, dans le sens d'une remise en cause du monopole des rangs A². Il est ainsi

¹ « Que surgissent des besoins nouveaux en hommes ou de nouvelles disciplines aux confins de plusieurs disciplines classiques, pis encore à la charnière de deux facultés et le système manifeste toute sa rigidité. Or c'est le plus souvent par l'application aux problèmes, de techniques et de mode de pensée venus d'une autre que la science progresse. [...] des disciplines sœurs, et qui devraient connaître de très fortes interactions, sont condamnées à s'ignorer. Il en est ainsi pour les sciences sociales, nées postérieurement à la sclérose du système, qui se trouvent partagées de manière largement arbitraire entre facultés des Lettres et Faculté de Droit, tandis que la démographie ou l'urbanisme scientifique cherchent encore vainement leur place », cf. « Structure des universités », rapport général n°1, commission I, Lichnérowicz : 'Pour des universités', Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Éducation nationale), 19870191/2, AN.

² Emmanuelle Picard, étudiant les projets de réforme du Comité consultatif des universités, explique que les scientifiques étaient plus progressistes que les littéraires concernant son ouverture aux enseignants de rang B qu'ils pratiquaient de fait, avant Mai 68, cf. « Les universitaires de Mai 68: tensions structurelles et radicalisation syndicale autour de la réforme du Comité consultatif des universités », *art. cit.*, pp. 269-280. Ce relatif assouplissement de la hiérarchie enseignante parmi les scientifiques s'explique sans doute par le contexte morphologique des facultés des sciences qui suscitent alors un engouement sans précédent, obligeant à des recrutements importants d'enseignants, essentiellement de rangs B, qui créent un rapport de force numérique qui leur est favorable, face aux rangs A, contrairement autres ordres facultaires. A partir du « tableau 7 : Enseignants des universités selon le statut et les grandes disciplines,

conçu une organisation fonctionnant sur la base d'« une assemblée d'université dont seraient membres tous les professeurs et maîtres de conférences (ou chercheurs assimilés) ainsi que des représentants des maîtres-assistants et assistants et des représentants des étudiants », surmontée d'« un sénat (ou conseil) d'université [qui] devrait grouper les présidents et des délégués des différents départements ». Limité à 50 personnes maximum, ce dernier serait chargé des problèmes d'organisation de l'enseignement et de la recherche, ainsi que des recrutements (sur propositions des départements). A l'échelon supérieur, « un conseil d'administration de l'université », composé pour moitié de membres élus du personnel universitaire et pour moitié de personnalités nommées par l'autorité de tutelle, auxquels s'adjoindrait un contrôleur d'Etat, aurait la responsabilité des questions matérielles et financières, et de la politique générale de l'université. Enfin, « à la tête de l'université, il semble que doive se trouver nécessairement un président ou recteur d'université, professeur titulaire élu pour 3 ans par le sénat et ne pouvant exercer plus de deux mandats consécutifs ». « Le corps enseignant serait globalement affecté à l'université, sous forme de postes budgétaires, sans affectation pré-déterminée par l'administration de tutelle ». Ainsi, les présidents seraient responsables de la définition du budget de l'université et de la répartition des crédits. Ils pourraient embaucher le personnel administratif et technique « contractuel » qu'ils veulent et au prix qu'ils veulent et avoir recours à des financements privés. Ils auraient toutefois obligation de soumettre leur budget au vote du Conseil d'administration de l'université, en droit de voter une motion de censure. Ces nouvelles universités seraient donc libres de recruter les enseignants de leur choix, « sur critères scientifiques et non plus sur titres » et, pour le recrutement des maîtres de conférences par exemple, sur avis de « commissions regroupant des spécialistes », en plus des listes d'aptitude et de l'avis du Conseil de Faculté et des départements. Pour les grades moins élevés, « le choix des assistants et maîtres-assistants doit avoir lieu de manière plus collégiale qu'actuellement ». L'abolition des chaires entraînerait, en outre, une simplification de la hiérarchie des statuts des rangs A où deux catégories se substitueraient aux cinq existant alors. Une unification des statuts devrait encore

1928-2008 », dans Jean-Richard Cytermann, Antoine Prost, « Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France », *art. cit.*, p. 40, nous avons ainsi calculé qu'en 1960-1961, les « rangs A » sont 1,31 fois plus nombreux que les maîtres-assistants en lettres, 1,37 fois en médecine et 1,99 fois en droit, alors qu'ils sont 2,5 fois moins nombreux en sciences.

permettre le passage entre facultés, des facultés au CNRS, ou entre organismes publics et privés de recherche.

La définition de l'enseignement n'est plus laissée à la discrétion des professeurs les plus gradés (alors titulaires de chaire) mais décidée collectivement et de façon transdisciplinaire, à l'échelle de l'Université. « L'organisation détaillée de l'enseignement dans les différentes voies ouvertes aux étudiants devrait être mise au point par le collège des présidents des départements intéressés ou de leurs représentants ». La combinaison de disciplines, issues de différents ordres facultaires devrait, par exemple, remédier à l'absence d'enseignement en langue étrangère en droit, médecine et science, contrairement aux exemples étrangers, et permettre que « des éléments de mathématiques et de statistiques [qui] sont devenus indispensables à la culture des hommes de la plupart des disciplines, des sciences humaines aux sciences médicales » soient enseignés partout.

« La structure des diverses universités ne doit pas être uniforme à travers le pays, mais doit favoriser de manière variée et originale les rapprochements utiles entre disciplines [...] ces variations de structures et les variations corrélatives de programme introduisent nécessairement, pour la formation des hommes, un élément de concurrence entre universités. C'est presque, à l'exception de rares titres nationaux demandés par l'administration centrale, tous les titres délivrés (maîtrise, doctorat) qui sont des titres d'université »¹. L'agencement disciplinaire serait donc spécifique à chacune de ces nouvelles universités, rompant ainsi avec l'uniformité en droit (jusqu'au second cycle inclus) des enseignements et des titres, ainsi qu'avec la sectorisation géographique des étudiants. Selon J. Monod, l'importance de chaque discipline devrait y être fonction des débouchés possibles et pas des inscriptions étudiantes. Ces universités seraient d'ailleurs libres de choisir aussi leurs étudiants, « les critères d'entrée seraient des critères locaux comme aux USA ». Selon ce même souci que chaque université puisse sélectionner son public, le baccalauréat « sanctionnera, sans plus, des études secondaires » et « aucun diplôme sanctionnant un niveau d'étude ne peut-être une condition nécessaire et suffisante pour l'accès au niveau suivant ». Les étudiants de premier cycle recevraient, en outre, leur enseignement dans des établissements distincts,

¹ « Structure des universités, rapport général n° 1, commission 1, Lichnérowicz : 'Pour des universités', Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Éducation nationale), 19870191/2, AN.

des « collèges universitaires » dépendants de l'université mais où les équipes pédagogiques seraient constituées de simples assistants, dépourvus d'obligation de recherche mais avec un service plus important - un cadre commun est envisagé avec le statut de professeur de classe préparatoire. « Il nous paraît souhaitable de généraliser la structure des collèges universitaires, tout en modifiant un peu leur mode de fonctionnement [...]. A ce stade, l'enseignement fondamental doit être donné systématiquement en petits groupes d'environ 40, à l'exception de conférences variées d'intérêt général ». Grâce à cette « structure d'accueil moins ambitieuse [...] structure symétrique à celle des IUT »¹, à la sortie du secondaire, « facultés des sciences appliquées, de quelque nom qu'on les dénomme, dont la création est périodiquement annoncée sans qu'aucune réalisation ne semble suivre », « la faculté s'allégerait de ce boulet du 1^{er} cycle et pourrait se consacrer à l'essentiel de sa tâche, à savoir la recherche de pointe »². Celle-ci doit d'ailleurs impliquer les étudiants de 3^e cycle dont les enseignements doivent être intégrés dans les laboratoires, notamment à travers des séminaires pour chercheurs débutants, là encore sur le modèle américain.

Pour contrebalancer ces mesures restreignant l'accès à l'enseignement supérieur et sans doute pour plaire aux représentants étudiants, « le taux de bourses devra être augmenté au début des études » et des avantages en nature comme la gratuité des restaurants universitaires sont envisagés. Plus substantiellement, pour que « chaque choix ne soit jamais irrévocable », est mis en avant le principe de l'« éducation permanente », décliné sous divers vocables : « formations professionnelles alternatives », « recyclage », « promotion sociale », « rattrapage », « éducation des adultes », etc. Ce thème de l'éducation permanente est alors très populaire. Il est à la fois défendu par des syndicats de cadres, le patronat mais aussi le Conseil économique et social, qui soutient un projet de « bureau d'information de la formation des adultes ». Les rapporteurs de la commission « éducation permanente » du colloque précisent ainsi que les « moyens [en sont] à évaluer avec le Commissariat au Plan ». Parmi ceux-ci, sont envisagés « les congés de formation pour ceux qui suivent des études utiles à leur

¹ « Document n° 18, toutes commissions, 'Les structures intellectuelles et les structures administratives de l'Université', Zamansky », Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Éducation nationale), 19870191/2, AN.

² « Document n° 8, commission 1, 'La structure des facultés des sciences', P. Olmer, professeur à la faculté des sciences de Paris », dans *ibid.*

activité professionnelle » (comme cela existe au Canada et en URSS), dont l'instauration est au même moment en discussion au Parlement. L'Université est, par ailleurs, présentée comme une interface de rencontre entre organisations professionnelles et syndicales pour dialoguer et réfléchir sur la formation, car « il ne peut y avoir d'éducation permanente sans étroite liaison université-industrie (TP en entreprises où tuteurs ...) ». La perspective de pouvoir (pour)suivre des études supérieures sur le tard est étendue aux non-bacheliers, dont on envisage l'accès « aux enseignements normaux des facultés ». Le fonctionnement de l'examen spécial d'entrée en Faculté (institué en 1957) est donc critiqué eu égard au nombre trop faible de ses candidats et reçus - respectivement 367 et 168 pour l'académie de Paris, en 1965. Un certain enthousiasme est donc affiché envers « toutes les formules s'adaptant au temps libre des hommes au travail [qui] devraient être utilisées simultanément : écoles d'été (presque inexistantes en France), services spécialisés donnant leur enseignement après 18h (la généralisation de la journée continue serait ici un facteur décisif), organisation de stages, organisation de week-end scientifiques une dizaine de fois dans l'année, etc... Il va de soi que cette mission requiert l'élaboration de méthodes pédagogiques spécialement adaptées et que le corps enseignant devra être attiré partiellement vers ces tâches par des avantages particuliers »¹. Un aménagement des études sur une plus longue durée est aussi envisagé pour favoriser cette « éducation permanente ». Par exemple, « M. Salomon, chef de service des enseignements et formations techniques supérieurs au ministère de l'Education nationale, indique que le mi-temps étudiant pourrait se développer dans le cadre de la réforme des enseignements supérieurs et que certaines licences seront possibles en un plus grand nombre d'années qu'actuellement ». La commission « éducation permanente » - où « les milieux universitaires étaient fort

¹ Il est à noter que « la faculté de droit de Paris a mis au point, pour la première année de droit, une organisation permettant de toucher les isolés ; elle utilise les cours par radio, sur modulation de fréquence malheureusement à courte portée, les TP par correspondance, les TP appliqués le samedi et elle tend à continuer cette expérience en 2^e puis 3^e année pour les étudiants qui travaillent pendant la journée », toutefois, « il n'existe presque rien en France d'équivalent à ce que l'on trouve si couramment aux Etats-Unis où un étudiant qui travaille peut faire toutes ses études universitaires, soit après 17h (à l'Université de New-York par exemple), soit en semestres accélérés d'été – pour ne pas parler de l'URSS. On saluera toutefois la décision prise par la direction des Enseignements supérieurs qui devrait permettre aux étudiants exerçant une activité professionnelle d'étaler sur deux ans les études de chaque année d'enseignement supérieur. Les modalités d'application en sont encore incertaines au moment de la rédaction de ce rapport », cf. « Rapport général n° 4 'Rôle et responsabilité des enseignements supérieurs en matière d'éducation permanente', de E. Bauer, J.-L. Crémieux-Brilhac, R. Vatiér et M. Laudet », Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale), 19870191/2, AN.

peu représentés », est-il précisé - insiste plus globalement sur la nécessité d'« expériences nombreuses et diverses » pour fonder la définition de méthodes et de contenus appropriés à cette « éducation permanente s'adressant à des publics importants et peu scolarisés », considérés comme non adaptés au cours magistral et à la succession d'examens, d'où « la valeur irremplaçable du contact direct, du dialogue, de la formation par petits groupes ». Il revient ainsi à l'Université de mener des « enquêtes », des « études sociologiques », « de susciter ici aussi des recherches inter-disciplinaires associant pédagogues, spécialistes du langage, experts en programmation et en électronique, etc... » pour fonder rationnellement « une pédagogie spécifique aux adultes ». La recherche dans le domaine de la pédagogie et de l'éducation constitue donc le dernier élément qui parachève la possibilité pour les Universités de remplir au mieux cette nouvelle mission d'éducation permanente. Là encore, les expériences existantes sont vantées, notamment celles liées aux mouvements de l'Education nouvelle – « les rencontres organisées par les Cahiers pédagogiques, les CEMEA, par les mouvements de « l'école moderne », etc... sont l'exemple de ce qu'il faudrait généraliser » (rencontres annuelles et échanges mutuels) -, et d'autres sont réclamées, notamment « la recherche par l'action, plus impérieuse encore dans le domaine de l'éducation des adultes ». Pour ce faire, cela suppose un engagement financier de l'Etat, comme c'est le cas aux Etats-Unis où, nous dit-on, « des crédits énormes sont maintenant affectés aux recherches pédagogiques ». Cette recherche pédagogique et la création d'instituts la coordonnant devraient faire partie des priorités du gouvernement de la recherche. Afin d'enrayer la « pénurie de thèses » ayant pour objet la pédagogie et l'éducation-formation, l'essor et l'autonomisation des sciences de l'éducation sont revendiqués, au moyen notamment de la création d'un doctorat de 3^e cycle spécifique - qui « pourrait consister en un mémoire rendant compte d'expériences systématiques et contrôlées dans des classes » - et de la constitution « au sein du comité consultatif de l'enseignement supérieur, chargé des inscriptions sur les listes d'aptitudes, [d']une section autonome des sciences de l'éducation ».

D'ores et déjà, certains changements pratiques sont proposés concernant les contenus et méthodes pédagogiques. Le premier cycle, avec ses certificats imposés aux étudiants de chaque discipline, « devrait être assoupli par l'introduction, pour toutes les séries, scientifiques ou littéraires, d'une partie de programme à option, laissé au choix

de chaque étudiant. La communication pourrait être l'une de ces options. On pourrait notamment la conseiller à ceux qui songent déjà à la carrière enseignante ». Le recours à « la dynamique de groupe », ainsi qu'aux « moyens audio-visuels » est aussi mis en avant. Plus généralement, il faudrait mettre à l'étude une modification complète non pas des programmes mais des méthodes et dans l'esprit même de l'enseignement en s'appuyant sur les développements récents des sciences humaines » - s'agit-il d'une référence implicite à la « pédagogie rationnelle » prônée par P. Bourdieu et J.-C. Passeron dans *Les Héritiers*, paru en 1964 ? Il appartient encore aux futures universités d' « appliquer ces recherches à la formation des formateurs ». « L'enseignement public et au premier rang les Universités, peuvent et doivent être les animateurs et les contrôleurs de tout ce mouvement : mais il est hors de question qu'ils puissent directement enseigner les masses : il leur appartient avant tout d'élaborer la doctrine, d'expérimenter la pédagogie et de former les formateurs qui, dans le cadre de la petite ville ou de l'entreprise, seront, en plus de leurs fonctions professionnelles, les tuteurs locaux des étudiants du travail en même temps que les relais des centres universitaires ». « Tous les futurs maîtres des enseignements primaires et secondaires doivent [en outre] recevoir une triple formation : académique, couvrant la ou les disciplines à enseigner, psycho-pédagogique, professionnelle ». La question de la « formation des maîtres » et de la formation des formateurs est non seulement le pendant du « recyclage » des autres professions mais aussi une conséquence de la nouvelle mission d'éducation permanente attribuée à l'Université. Ainsi, il est affirmé que « le recyclage devrait être non pas volontaire, mais obligatoire pour les enseignants » et qu'« une formation très large aux sciences humaines se révèle donc nécessaire si on veut augmenter le potentiel de créativité que constitue l'ensemble des pédagogues ». Les enseignants sont en outre invités à tisser des liens avec le secteur économique. Le maître doit « savoir sortir du monde clos et abrité de l'université, être capable de prendre des contacts à l'extérieur, afin de comprendre son temps au lieu de vivre en marge, d'être capable de supporter la discussion avec les parents et les élèves sur son enseignement »¹. Son « objectif : déceler les aptitudes des élèves de tous les

¹ « Formation des maîtres. Rapport général n°3 commission I. A. » par B. Girod de l'Ain (résumé travaux groupe de travail présidé par J. Capelle avec notamment A. Prost, et deux enseignants de Nanterre – dont F. Bourricaud - sur 13 membres), Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale), 19870191/2, AN.

milieux sociaux, compenser au maximum par l'éducation les handicaps culturels de départ, orienter ». Reprenant une proposition du SGEN¹, une nouvelle structure institutionnelle est proposée pour remplir la double fonction de formation des maîtres et de recherche pédagogique. Il s'agit d' « Instituts universitaires de pédagogie » ou « instituts nationaux des sciences de l'éducation » ou encore « instituts interdisciplinaires d'études pédagogiques », qui remplaceraient les centres pédagogiques régionaux (CPR) et les « instituts de préparation aux enseignements du second degré (IPES) qui ne disposent ni de locaux ni d'équipement propres ». « C'est dans de tels instituts que devraient être donnés des cours de psychologie pratique destinés aux futurs enseignants. Ceux-ci y trouveraient des laboratoires de langues, des postes de télévision afin d'apprendre à se servir des moyens audio-visuels ». Ce type d'institut aurait « autorité sur un certain nombre d'établissements scolaires expérimentaux. Sans ce lien de dépendance, fréquent à l'étranger, la nécessaire expérimentation ne peut être conduite systématiquement. Cet institut aurait une double mission : recherches et formation psycho-pédagogique des futurs professeurs. Quant aux établissements expérimentaux, ils devraient être nombreux, disposer d'un statut donnant la possibilité à leur directeur de pouvoir librement recruter des volontaires au lieu d'être pourvus en professeurs par le mouvement « national » des mutations géographiques ». Plus généralement, pour favoriser la réflexion théorique ainsi que toutes les mesures pratiques utiles à l'accueil de ces nouveaux publics auxquels on voudrait ouvrir l'Université, « le cahier des charges des Universités autonomes, s'il doit être créé, devrait comporter une clause inscrivant l'éducation des adultes et le recyclage au nombre des obligations de l'Université. »

L'ensemble des rapports de la commission I aboutissent, en outre, à la revendication de la « mise en place d'un secteur expérimental d'établissements pilotes ». « Nous souhaiterions qu'en mettant à profit l'expansion universitaire prévue et nécessaire, il soit procédé à la création d' « universités expérimentales » ou à la transformation de quelques uns des établissements existants. L'avantage à moyen terme d'une telle politique serait double : elle permettrait de mettre à l'essai des formules qui pourraient être perfectionnées, sans être immédiatement généralisées à tout le pays, elle

¹ « Mémoire » adressé par Paul Vignaux pour « la section « enseignement supérieur » du SGEN (CFDT) » à Pierre Laurent, en avril 1966, Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale), 19870191/7, AN.

favoriserait la concurrence entre des établissements universitaires de types différents [...]. Une université [...] pourrait par exemple grouper des départements de sciences exactes et naturelles et des départements correspondant à certaines sciences humaines, ici économie et démographie, là, psychologie. D'autres universités pourraient réunir à l'éventail complet des sciences humaines d'une part des départements de mathématiques et de statistiques, d'autre part des départements d'architecture et d'urbanisme ...» - ce dernier agencement disciplinaire sera précisément celui qui prévaudra à Vincennes (cf. chapitre VI). Il semble, au vu du résumé des discussions de la commission I, que le choix de l'expression « universités expérimentales » ait été tactique et ait servi d'alternative à celle, plus polémique, d' « universités concurrentielles ». J. Touchard, professeur à l'IEP de Paris, qui dit apporter son adhésion totale au projet d'A. Lichnérowicz de créer des universités sans cloisonnement, s'inquiète ainsi du fait que « le terme d'Université « concurrentielle » risque d'entraîner des résistances. Ne vaudrait-il pas mieux parler d'universités « spécialisées » ou « décloisonnées » ou « expérimentales » ? ».

Le ministre de l'Éducation nationale, C. Fouchet intervient en séance plénière pour affirmer ses convergences de vues avec celles exprimées durant le colloque : « vous représentez une pensée féconde [...] et qui va [...] dans le même sens que mes propres réflexions [...]. Certes, le cadre nouveau, que nous sommes maintenant décidés à créer, devra provoquer une évolution des établissements existants. Elle devra aussi permettre la création d'établissements de type nouveau à l'occasion de cette période de croissance rapide que connaît actuellement l'enseignement supérieur [...]. Mais, d'ores et déjà, je puis vous dire que je fais étudier la possibilité de lancer des opérations expérimentales [...]. L'université de demain, c'est l'université ouverte ». P. Mendès France met, lui aussi, l'accent sur les responsabilités nouvelles qui incombent aux enseignements supérieurs en matière d'éducation permanente qui « devrait être un des premiers articles de toute politique de progrès et de rénovation. Elle devrait être inscrite dans les lois et dans les budgets. Et aussi dans les conventions collectives ... ». « Mériter une plus grande liberté de gestion, pour les universités, c'est reconnaître qu'il ne sera pas possible de scolariser et d'encadrer 700 000 étudiants en 1972, compte tenu de la limitation des moyens disponibles, sans rechercher leur plein emploi : création de

semestre d'été, développement des cours du soir, allongement de l'année universitaire, etc..., etc... ».

L'AEERS semble avoir été soucieuse d'associer un très large panel de « pédagogues » à ses travaux, dans l'optique de constituer une sorte de front réformiste unitaire. La participation d'A. Prost et de P. Bourdieu aux travaux préparatoires au colloque apporte ainsi une forme de caution syndicale et scientifique aux revendications de l'AEERS. Il en va de même de la prise de position du secrétaire général du SNESup, B. Herszberg, lors des conclusions du colloque, qui entérine la remise en cause du droit ouvert par chaque diplôme de s'inscrire dans le suivant « à condition de doter chaque examen de fin de cycle d'un conseil d'orientation et de permettre la mobilité géographique des étudiants grâce à une allocation d'étude ». Il propose aussi que l'orientation commence en seconde et que la maîtrise permette de « préparer également des ingénieurs très qualifiés et des professeurs de lycées ». Il met toutefois en garde : « généraliser la sélection, transformer un certain nombre d'Universités françaises en grandes écoles est une politique dangereuse. Mieux vaut utiliser le capital humain donné par le grand nombre d'étudiants français en améliorant le système actuel ».

La volonté d'isoler les premiers cycles dans des collèges universitaires (partagée au moins par R. Deheuvels, A. Lichnérowicz et L. Schwartz) rencontre l'hostilité de P. Aigrain, directeur des enseignements supérieurs, et du géographe J. Tricard selon lesquels « s'il faut un filtrage, l'établir à l'entrée de l'enseignement supérieur ». L. Weil, le doyen de la faculté des sciences de Grenoble, déplore cette volonté de sélection alors que le nombre d'étudiants en sciences est déjà trop faible. M. Fournier, rapporteur général au Plan d'équipement scolaire et universitaire, critique aussi cette volonté de repli de l'Université sur les 2^e et 3^e cycles.

« A l'issue d'une discussion assez difficile [...] s'est cependant dégagée l'image d'universités autonomes, gérées par un conseil d'administration composé pour moitié de personnels extérieurs à l'université afin d'assurer la liaison avec le monde extérieur, tandis que les problèmes « académiques » seraient dévolus à un Sénat rassemblant des représentants des départements, Instituts, écoles. Sans avoir l'ambition de rassembler toutes les branches de la science, ces universités devraient avoir une structure variée. Elles conserveraient une taille moyenne (10 à 15 000 étudiants) et seraient toujours distinctes du ressort géographiques des académies », elles auraient en outre la

« possibilité de créer des diplômes propres [...]. Comment réaliser ces structures universitaires ? Pour qu'une expérience puisse être probante, il semble qu'il faille créer tout de suite plusieurs universités expérimentales, qui pourraient ainsi se compléter ou se concurrencer partiellement ».

Pour finir, après avoir affirmé que « les efforts de recrutement et de financement qui s'imposent doivent aller de pair avec une rénovation profonde des universités, dans leur structure, leurs règles de jeu internes, leurs méthodes, leur pédagogie », les participants au colloque réunis en séance plénière « demandent à l'Etat [...] de développer une politique rigoureuse et concertée en matière d'enseignement supérieur et de recherche [...]. E[t é]mettent les recommandations suivantes »¹ :

Statut, structures et fonctionnement des universités

1) « Création à titre expérimental, dans le cadre de la planification nationale, d'Universités publiques autonomes, avec président élu, compétitives, diversifiées, ne disposant d'aucun monopole sur une aire géographique, ne comportant plus de faculté afin de permettre la diversification et le regroupement original des disciplines »

2) Création du statut des EPST

3) « Suppression des cloisonnements entre les facultés existantes, les professeurs de faculté devenant professeurs d'Université »

4) « Limitation des effectifs de chaque université à un chiffre raisonnable (20 000 maximum) ; ce qui conduit à constituer une dizaine d'Universités distinctes dans la région parisienne et plusieurs universités dans les principales métropoles d'équilibre »

5) « Articulation dès maintenant des facultés actuellement existantes en départements d'enseignement et instituts de recherche, dotés de présidents élus pour un temps limité. La pleine responsabilité de l'enseignement de chaque discipline devrait incomber au département correspondant et ne plus être le privilège d'une ou plusieurs chaires »

6) « Nomination des professeurs d'université sur critère scientifique indépendamment des titres, seule comptant la valeur de l'intéressé. La procédure des nominations pourrait comporter utilement la consultation d'experts étrangers. Il devrait être fait beaucoup plus largement appel à des professeurs associés dont quelques uns devraient bénéficier de contrats de durée non limitée »

Recherche

7 à 10) « pluralité systématique de sources de financement » de la recherche et

¹ Interrogé par email, en tant que témoin, sur le mode d'adoption de ces résolutions, A. Prost nous a fourni la réponse suivante, le 31 janvier 2013 (ce dont nous le remercions au passage) : « Je n'ai pas de notes, mais il me semble en effet que ces résolutions ont été adoptées à mains levées en séance plénière. Le climat était relativement unanime, les dissidents peu nombreux ».

programmes de recherche associant universitaires et industriels avec contrats de recherche

Enseignements, formation des maîtres, éducation permanente :

11) « A tout âge et à tout niveau d'études générales, la société devrait donner à tout jeune Français le moyen d'acquérir un métier. En conséquence, création systématique, dans les Universités et en dehors d'elles, d'enseignement de préparation à la vie professionnelle s'ouvrant au sommet de chaque échelon de formation académique (1^{er} cycle, 2^e cycle de l'enseignement supérieur) »

12) « Développement de l'information systématique des enseignants, de leurs élèves et des familles, notamment en ce qui concerne les carrières et les voies pour y accéder »

13) « Nécessité de repenser nos systèmes de formation des maîtres de tous les degrés. Ces derniers doivent recevoir, non seulement des connaissances académiques, mais aussi une préparation psycho-sociologique et professionnelle. La mise à jour de leurs connaissances et de leurs méthodes doit devenir une obligation. De tels objectifs nécessitent notamment la création dans chaque académie d'un institut interdisciplinaire d'études pédagogiques relevant de l'Université et l'extension des recherches sur l'éducation qui doivent recevoir des moyens importants »

14) « [...] Bientôt entrée dans les mœurs, l'éducation permanente, douée d'une dynamique propre, abattant les cloisons, mobilisant les hommes dans et hors de l'Université, est une nécessité nationale »

15) éducation permanente (enseignement par correspondance, audio-visuels, programmes électronique et moyens extra-universitaires : maisons de la culture, musées) « l'éducation permanente n'est pas seulement une fonction nouvelle de l'université ; elle remet en cause la conception de toutes les fonctions de l'université »

Dans l'éditorial qui introduit la publication des actes du colloque, J.-L. Crémieux-Brilhac met en avant la « convergence de vues » et l'« unanimité finale » qui auraient régné, contre toute attente. « Représentants des sciences exactes, des sciences sociales et de la médecine, observateurs ou porte-parole des administrations, syndicalistes, tous ont été d'accord pour reconnaître la grave crise d'adaptation des nos enseignements supérieurs, tous ont été d'accord pour le diagnostic, les causes et la plupart des remèdes proposés. Ainsi l'enseignement supérieur de papa a fait son temps. Le gigantisme paralysant de l'Université de Paris, la rigidité administrative, le cloisonnement en facultés, le règne abusif de la chaire, les règles du jeu abusives, autant de structures ou de pratiques dénoncées par les membres du colloque mais condamnées d'abord par la montée irrésistible des jeunes. Ce n'est pas à tort que certains journaux ont parlé de la « nuit du 4 août des enseignement supérieurs et de la recherche » ». Il

reconnaît toutefois que « le projet d'universités publiques autonomes et concurrentielles a éveillé des appréhensions ».

Un communiqué du SNESup du 16 novembre 1966, quant à lui, revendique la paternité de certaines mesures auxquelles il ne peut donc qu'adhérer, tout en se montrant méfiant quant à leur possible utilisation à des fins dévoyées. Il souligne en outre les points de divergence qui ont divisé les participants. « Le libre dialogue avec l'ensemble des collègues, chercheurs et enseignants, et de nombreuses personnalités a porté sur quelques grands problèmes à partir d'idées maîtresses développées par le Syndicat depuis plusieurs années. La participation syndicale a donc eu pour objet essentiel de faire avancer ses objectifs concernant des changements de structure de l'Université (suppression des cloisonnement interdisciplinaires, départements avec directeur élu, direction collégiale des instituts de recherche, enseignements différenciés non concurrents, ouverts vers le monde extérieur) et de méthodes (enseignement de masse avec orientation des étudiants, formation pédagogique des maîtres du supérieur, instituts de recherche pédagogiques interdisciplinaires ...). Le syndicat approuve la sagesse du Colloque qui a su repousser les propositions aboutissant au rejet du 1^{er} cycle dans l'enseignement du 2nd degré, à l'absorption du CNRS, à la contractualisation systématique des assistants et du personnel administratif. De grandes options ont été définies dans les résolutions et expriment la convergence des esprits, sauf ce qui concerne, en particulier, les relations universités-industries où les véritables problèmes n'ont pas été abordés ; cependant, le Syndicat fait toute réserve sur l'utilisation éventuelle des résolutions pour exalter la réforme gouvernementale en cours, et sur les interprétations ultérieures des rédactions détaillées : il se réserve en sa liberté d'action et de jugement sur les mesures partielles d'application qui pourraient s'en inspirer ».

Le nombre et la variété des participants à ce colloque montre que l'audience de l'AEERS s'est étendue, en dix ans, des scientifiques et cercles « technocratiques » de l'économie, de la politique et de l'administration à toutes les catégories d'acteurs intéressés par l'enseignement (syndicats enseignants du primaire, secondaire et supérieur ; fédérations de parents d'élèves ; directeurs d'école ; associations relevant de l'Education nouvelle, etc.). L'hétérogénéité tant sociale, professionnelle que politique de ces acteurs pose la question des conditions de possibilité du relatif consensus qui a ainsi pu les unir. Comment les divisions, au sein même de chaque groupe d'acteurs et

entre eux, ont pu être mises de côté ou euphémisées lors de ce colloque où ils se retrouvent et convergent, au moins partiellement, sur la nécessité de réformer l'enseignement, notamment supérieur, sa pédagogie et la formation de ses maîtres ? Des réponses de différents ordres sont envisageables. D'abord, A. Prost, à qui cette question a été posée, évoque un « savoir-faire de colloque »¹, structuré par la discussion de grands rapports, et hérité de l'avant-guerre. Plus fondamentalement, dans un article sur la politisation des questions pédagogiques autour de mai 1968, A. Prost montre en quoi le contexte des années soixante était propice à la réforme du système scolaire, et notamment de la pédagogie, de par la rencontre entre une volonté de « modernisation » de la part du pouvoir politique et de multiples propositions de réforme, émanant de groupes d'acteurs issus du milieu universitaire, de l'administration, du syndicalisme, de la planification, etc. Il décrit ainsi les Commissions de l'éducation du Plan comme « un des lieux privilégiés de la modernisation du système éducatif, ses équipes se donnant pour mission de faire bouger les ministères, et pas seulement d'extrapoler la poursuite des évolutions en cours. Militantisme syndical et planification se rejoignaient dans une volonté de changement »². La multiplicité des prises de position favorables à la transformation de l'École et de l'Université caractérise certes ce contexte historique et montre la prégnance d'une demande, plurielle, de réforme mais elle n'explique toutefois pas comment cette pluralité parvient à se rencontrer et s'accorder.

Ce colloque, comme le précédent, s'apparente à un « lieu neutre », mobilisant l'opposition France-Amérique, rejetant l'opposition entre la droite et la gauche au nom de la revendication d'une définition technicienne des politiques publiques. « On saisit là une des propriétés fondamentales des lieux neutres dont la population constitue souvent un échantillon plus ou moins représentatif des différentes fractions de la classe dominante (la surreprésentation des hauts fonctionnaires et des patrons augmentant régulièrement quand on passe des instances sans pouvoir de décision - groupes de

¹ Lui qui a participé à ce colloque nous a expliqué (lors d'un séminaire de recherche sur l'enseignement supérieur, organisé par Emmanuelle Picard, à la Maison de la Recherche, à Paris, le 12 novembre 2012), que ce « savoir-faire » tenait par exemple à la distribution dans la chambre d'hôtel de chaque participant d'un « bulletin quotidien » du colloque. Or il est à noter que, selon la liste des participants que nous avons passée en revue, le rédacteur de ces bulletins était l'un des documentalistes du Secrétariat général du Gouvernement, Guy Knoche, ce qui donne une idée de la proximité de l'AEERS avec le pouvoir gaulliste en place concernant la politique scientifique et scolaire à mener. (Un autre documentaliste du Secrétariat général du Gouvernement, Ariane Peyron, sera secrétaire de la commission « Formation des maîtres »).

² Antoine Prost, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », *art. cit.*, p. 148.

réflexion, etc. - aux instances les plus proches du pôle du pouvoir) »¹. Par rapport au colloque de 1956, la part de hauts fonctionnaires est en net retrait, contrairement aux représentants d'entreprises privées et publiques (dont trois représentants du CNPF) qui constituent 17 % de l'auditoire de 1966. Ensemble, ils constituent toutefois encore 25,7 % des 283 participants s'étant inscrits à l'avance. Les chercheurs et universitaires sont néanmoins majoritaires. Parmi eux, les sciences « dures » et la médecine sont largement les plus représentées mais on note toutefois la présence de six représentants de la sociologie et trois de la psychologie, auxquels s'ajoutent un psycho-sociologue et un démographe, contre seulement six autres représentants pour le reste des disciplines de lettres et sciences humaines et trois représentants des facultés de droit et sciences économiques. La VI^e section de l'EPHE et Nanterre, incarnant toutes les deux l'ouverture aux nouvelles disciplines des sciences humaines, sont particulièrement présentes avec respectivement six et quatre représentants. On compte, en outre, trois membres du CSE, laboratoire de sociologie dirigé par R. Aron. Ce renforcement de l'alliance des représentants des sciences « dures » et de ceux des nouvelles disciplines de sciences humaines et sociales, tient à leur intérêt commun à concurrencer les humanités classiques (pour l'obtention de crédits de recherche et de postes d'enseignants) qui explique, au moins en partie, que les éventuelles dissensions éthiques ou politiques entre eux et en leur sein soient mises en suspens. Ainsi, riches de leur propre expérience - tous deux ont participé de près ou de loin aux travaux de l'AEERS - , P. Bourdieu et L. Boltanski expliquent qu'alors « les enseignants et les chercheurs en sciences humaines (économie, psychologie du travail, sociologie des organisations, etc.) qui menaient sur le terrain universitaire une lutte pour la reconnaissance de leur discipline, notamment contre les disciplines traditionnelles (droit, littérature, philosophie, etc.) n'étaient que trop inclinés à reconnaître leur propre « combat » dans la critique du « traditionalisme », du « conservatisme », du « passéisme » ou dans l'éloge de la scientificité et de la productivité (de la recherche) »².

Cette relative convergence d'intérêt en faveur de la « modernisation » de l'Université et du recul des humanités classiques entraîne l'élaboration de projets de réformes par le ministère de l'éducation nationale qui seront en partie expérimentés. En

¹ Luc Boltanski, Pierre Bourdieu, « La production de l'idéologie dominante », *art. cit.*, p. 66.

² *Ibid.*, p. 40.

1966, une réforme de l'enseignement du français préparée par le directeur de l'IPN, L. Legrand, favorable aux méthodes actives et à la pédagogie nouvelle, est par exemple prête et mise en expérimentation. L'année suivante, la présidence d'une commission chargée d'élaborer une réforme de l'enseignement des mathématiques, dans le primaire et le secondaire, est confiée à A. Lichnerowicz. Cette même année, est aussi créée la maîtrise des Sciences de l'éducation - par l'arrêté du 2 février 1967¹. L'institutionnalisation « d'un cycle d'études supérieures baptisées « sciences de l'éducation » (1967) à Paris, Bordeaux et Caen absorbe une bonne part des chercheurs liés à l'Education nouvelle »² et réalise en partie les préconisations du colloque de Caen de 1966 sollicitant l'essor de telles formations.

En revanche, nombreux sont ceux qui restent réticents face à la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur que C. Fouchet freine à mettre en œuvre, malgré les injonctions du président de la République et de son premier ministre. Par ailleurs, à l'inverse des perspectives de l'AEERS, l'expansion des effectifs étudiants se fait alors proportionnellement plus au profit des facultés de lettres et sciences humaines que de celles sciences qui, de 28,4 % de l'ensemble des étudiants inscrits à l'université en 1966-1967, n'en accueillent plus que 23 % l'année suivante (cf. chapitre I, tableau n° 20).

2) Un front commun hétéroclite en faveur de la rénovation pédagogique

L'AEERS poursuit donc sa mobilisation en organisant un troisième colloque d'envergure en mars 1968, à l'université d'Amiens, sur le thème « Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation » - qui affiche ainsi d'entrée une proximité certaine avec les mouvements de l'Education nouvelle. Il réunit plus de 600 participants : enseignants, administrateurs, chercheurs, représentants d'organismes de jeunesse et d'éducation populaire, des beaux-arts, de l'industrie, de la presse. Parmi

¹ Arnaud Dubois, « Pédagogie institutionnelle et Education nouvelle (1958-1968) », dans Laurent Gutierrez, Laurent Besse et Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Education nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, PUG, 2012, pp. 90, 99 et 97.

² Antoine Savoye, « L'Education nouvelle en France, de son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970) », in A. Ohayon, D. Ottavi, A. Savoye (dir.), *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir*, Bern : P. Lang, 2004, p. 262, cité dans *Ibid.*, p. 97.

les 599 personnes s'étant inscrites auprès du secrétariat du colloque¹, on dénombre 84 hauts fonctionnaires (14 %), 25 représentants des entreprises privées et publiques (4 %), 24 chercheurs (4 %) et 130 universitaires (21,7 %), ainsi que 26 journalistes (*Paris-Match*, *l'Express*, *l'Humanité*, *l'Aurore*, *Le Parisien libéré*, *La Croix*, *Le Figaro*, *La Nation*, *Le Monde*, *ORTF*, *France-soir*, etc., même le magazine féminin *Elle* est représenté).

Plus encore qu'à Caen en 1966, la focale se resserre sur la réforme de l'enseignement, d'où la présence importante d'administrateurs de l'Education nationale², d'enseignants-chercheurs (notamment sociologues, psycho-sociologues, psychologues et spécialistes de sciences de l'éducation³), de représentants syndicaux des différents ordres d'enseignement⁴, de la Société des Agrégés, mais aussi de représentants de parents d'élèves et de divers mouvements relevant de l'Education nouvelle (le GFEN, les CEMEA et l'association « Défense de la jeunesse scolaire ») ou de la pédagogie institutionnelle (Fernand Oury et Aïda Vasquez), de l'éducation populaire (on dénombre quatre représentants de *Peuple et Culture* et deux de l'Association pour le Développement culturel). Le parti communiste est lui aussi représenté via la présence de Maurice Perche, directeur de *L'Ecole et la Nation*, la revue du parti dédiée aux questions scolaires, ainsi que par celle du représentant de *L'Humanité*. Il est à noter que l'UNEF, principal syndicat étudiant, a décliné l'invitation, via une lettre - mentionnée dans les actes - de son président, Michel Perraud, qui explique que le syndicat a déjà dénoncé l'orientation technocratique des propositions du colloque de Caen.

¹ La liste figure dans *Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du colloque d'Amiens, AEERS, mars 1968*. Paris, AEERS- Dunod, 1968, pp. 449-470.

² Notamment les recteurs Robert Mallet, Gérard Antoine et Jean Sirinelli ; les inspecteurs généraux de l'Instruction publique Louis Cros et René Haby ; ainsi que Pierre Laurent (secrétaire général du Ministère de l'Education Nationale), Philippe Olmer directeur général des enseignements supérieurs et André Boulloche, ancien ministre de l'Education nationale – ce dernier plaidera d'ailleurs la cause du développement des sciences de l'éducation et de la recherche pédagogique auprès des parlementaires le 8 mai 1968.

³ Notamment Pierre Bourdieu, Jacqueline Chobaux, Jean-Claude Combessie, Paul De Gaudemar (futur enseignant du département de sociologie de Vincennes), Monique de Saint Martin, Vivianne Isambert Jamati et François Bourricaud (alors chargé de mission auprès du ministre de l'Education nationale Alain Peyrefitte) ; Jacques Ardoino, Guy Berger et Michel Debeauvais (tous trois futurs fondateurs des sciences de l'éducation à Vincennes), Max Pagès, André De Peretti, Gaston Mialaret, Georges Snyders (qui est alors proche du parti communiste).

⁴ Notamment, pour le supérieur, Antoine Prost et Jacques Nantanson pour le SGEN ; Alain Geismar, Guy Odent, Ernest Laperrousaz et Bernard Herszberg pour le SNESup.

Ce colloque d'Amiens est préparé un an à l'avance par un comité composé d'A. Lichnerowicz, J.-L. Crémieux-Brilhac, L. Cros¹, B. Girod de l'Ain, R. Mallet et A. De Peretti. « M. Ducray, Chef du service central des Statistiques et de la Conjoncture, et M. Legoux, responsable du Bureau des Programmes de Recherche sur les besoins en matière d'éducation, ont servi d'interface avec le ministère de l'éducation nationale ». A partir de témoignages et d'une « copieuse documentation sur la situation en France et à l'étranger », quatre groupes de travail préparatoires ont alimenté le colloque de leurs rapports, dont l'objectif général était de formuler les lignes directrices d'un plan décennal de rénovation de l'éducation et de la formation des maîtres :

1) Mission nouvelle de l'enseignement et de l'enseignant (président : M. Gilles Ferry, assistant à la Faculté de Lettres de Nanterre, et groupe de travail préparatoire constitué notamment de Mmes Ida Berger, Filloux et Isambert-Jamati et MM. Ardoino, Cros, Girod de l'Ain, Grégoire, Michaux et Tavernier)

2) Structures de l'établissement d'enseignement (président : M. André Lichnérowicz et rapport final rédigé par Gérard Antoine). « Les travaux de ces ateliers pourraient aboutir à l'élaboration d'expériences globales d'établissements. Globale, parce que ces établissements se devraient d'être expérimentaux tant sur le plan de leurs structures et style pédagogiques, que sur le plan de l'architecture que cette pédagogie impliquerait [...], au moins un par Académie ». Outre l'autonomie budgétaire, les grandes lignes d'une rénovation pédagogique y sont esquissées : « en premier lieu, il semble essentiel d'intégrer l'établissement dans un cadre d'éducation permanente. Une telle intégration devrait faire apparaître un nouveau type d'établissement, largement ouvert sur le monde extérieur, et participant à une vaste entreprise de formation générale et culturelle, en collaboration étroite avec les autres organismes de la cité. L'examen final doit cesser de peser sur tout le système de l'enseignement. [...] Les excès de l'individualisme doivent être supprimés de notre système éducatif. On peut y parvenir
- en supprimant le principe de classement des élèves

¹¹ Rappelons que Louis Cros, inspecteur général de l'Instruction publique et conseiller permanent du ministère de l'Education nationale, est aussi un militant de l'Education nouvelle, à travers diverses institutions qu'il a co-fondées et/ou qu'il préside telles que le CUIP (comité universitaire d'information pédagogique) – qui signe les revues *L'Education nationale* et *Les cahiers pédagogiques* –, les CEMEA (centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) et le CLEN (comité de liaison pour l'éducation nouvelle). Il sera aussi à l'origine de la transformation de l'IPN en INRDP en 1976.

- en essayant de substituer à la notation traditionnelle une appréciation qualitative, et une indication de niveau (Lettres A, B, C, D, E)

- en développant à tous les niveaux les travaux de groupe, les activités de clubs [...] » Il faudrait en outre « individualiser les rythmes de progression » et faire le « choix de la souplesse, de la flexibilité pédagogique, au détriment de toutes les formules rigides de cloisonnement et d'orientation. Elles supposent aussi une plus large autonomie des établissements. [...] Aucune réforme pédagogique ne devrait substituer à une ancienne formule rigide et générale une nouvelle formule tout aussi rigide, et applicable dans tous les établissements selon une règle unique. A court terme, il paraît essentiel de recommander à l'ensemble des établissements d'utiliser tous les moyens dont ils disposent pour procéder à une rénovation pédagogique aussi complète que possible »¹. Parmi les principales mesures recommandées, on note un « encouragement à toutes les initiatives tendant à la co-gestion de l'établissement par les élèves, les parents, les enseignants, etc. » et la « mise en place d'un dispositif d'options à côté du système de sections »².

3) Formation des maîtres (président : M. Legrand, inspecteur d'académie, chef du service de la recherche pédagogique à l'Institut Pédagogique National, et groupe de travail préparatoire composé de Mme Trautmann et MM. Ardoino, Barbary, Chausson, Freminé, Géminard, Noel, Péquignot, de Peretti, Prost et Walter) : « Comme l'avait proposé le colloque de Caen, il faut d'abord mettre en place dans l'enseignement supérieur des structures pluridisciplinaires »³.

4) Recherche en éducation (président : M. Jacquenod, proviseur du lycée de Montgeron et groupe de travail auquel participent notamment M. Debeauvais, G. Berger, J. Capelle, V. Isambert-Jamati, J. Ardoino, L. Cros et J.-L. Crémieux-Brilhac). Paradoxalement, alors que le colloque de Caen de 1966 et que la commission 2 du colloque d'Amiens préconisent la mise en place d'établissements expérimentaux, P. Bourdieu, dans un document de travail à l'usage de cette commission et intitulé « Système et innovation » - figurant en annexe des actes -, explique que, l'institution scolaire faisant système, « l'expérimentation pédagogique en vase clos est impossible :

¹ *Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du colloque d'Amiens, AEERS, mars 1968, op. cit., pp. 211.*

² *Ibid.*, p. 244.

³ *Ibid.*, p. 312.

toute expérience pilote doit compter avec les contraintes du système dans lequel elle s'accomplit »¹. Sans réforme d'envergure, non seulement de la pédagogie mais aussi des examens, toute expérimentation isolée est présentée comme une simple velléité politique de peu de portée : « toute réforme de la pédagogie et des programmes qui ne s'accompagne pas d'une réforme profonde du système d'examens a de bonnes chances d'être de peu d'efficacité et d'être digérée par le système »², ainsi « certaines entreprises expérimentales peu réalistes peuvent fournir au conservatisme ses meilleures justifications ». Il critique au passage les « organismes d'orientation » comme exemple de « nouvelle institution pouvant être mise au service des fonctions traditionnelles du système qu'elle semblait combattre »³.

5) L'éducation artistique dans la formation de l'individu (président : M. le Recteur Robert Mallet) – cette commission n'a été pensée qu'au printemps 1968, soit bien après les autres. Elle manifeste, une fois de plus, l'ouverture de l'AEERS et de ses soutiens institutionnels aux idées portées par les mouvements de l'Education nouvelle, notamment favorables aux activités d'éveil.

L'avant-propos à la publication des actes du colloque insiste sur « l'inadaptation fréquente de notre enseignement, son manque d'ouverture sur l'extérieur, la pauvreté des communications à l'intérieur des établissements, la rigidité paralysante de l'architecture scolaire, l'incroyable retard de la formation des maîtres et de la réflexion sur l'éducation dans un pays qui avait pourtant donné au monde le modèle des premières écoles normales [...]. La seconde révélation du colloque d'Amiens [...] est qu'un large secteur du monde enseignant attendait, réclamait, précédait de ses vœux et de son impatience un tel mouvement de réformes d'où pourrait sortir une école nouvelle. [...] [Avec] le succès d'affluence - 620 inscriptions au lieu de 250 participants prévus - [...] la preuve était faite, s'il en était besoin, qu'une fraction, minoritaire peut-être, mais active, militante, passionnée, n'attendait qu'une grande politique de réformes »⁴. Contrairement à l'unanimité revendiqué pour le précédent colloque, des « tensions » et « ambigüités » sont néanmoins assumées. « Elles se révélèrent dès qu'on

¹ *Ibid.*, p. 349.

² *Ibid.*, p. 350.

³ *Ibid.*, p. 348.

⁴ *Ibid.*, pp. VII-VIII.

aborda de façon concrète les sujets brûlants. Sur la formation des maîtres, en particulier, on vit s'opposer les tenants d'écoles normales primaires rénovées, les champions des Instituts universitaires de pédagogie, enfin des enseignants qui, conscients d'un certain isolement des instituteurs dans l'ensemble du corps enseignant, recommandèrent qu'ils soient formés dans le cadre des Universités, mais d'Universités décloisonnées et libérées de l'excessive spécialisation de leurs enseignements de premier cycle. Sur la recherche en éducation, il apparut avec évidence que la réflexion devrait être poussée plus avant : les débats ont fait apparaître en particulier combien un statut satisfaisant et une organisation efficace de ces recherches trop peu développées en France, étaient malaisés à concevoir et à faire approuver par les divers intéressés. Du moins, les problèmes avaient-ils été posés, une problématique avait été définie. Quand on discuta de la structure et de la vie des établissements, les observateurs attentifs constatèrent avec surprise que, dans bien des cas, les plus ardents défenseurs des formules et de la discipline traditionnelle étaient moins les maîtres que certains parents, qui ont parfois peine à concevoir d'autre système d'éducation que celui de leur jeunesse »¹. Les participants se mettent néanmoins d'accord en séance plénière de clôture du colloque, par un vote à mains levées, sur les points suivants :

Déclaration finale² :

« la fonction éducative est désormais la mission primordiale de notre société. (...) Profondément troublés par l'inadaptation d'un système éducatif hérité du XIXe siècle, dont la centralisation excessive, la rigidité et l'inertie leur apparaissent d'autant plus graves au moment où s'effectue, comme dans les autres grands pays développés, le nécessaire passage à une formation secondaire et supérieure de masse qui doit être aussi une formation de qualité, ils affirment l'urgence d'une rénovation éducative aussi bien que pédagogique qui ne peut se concevoir que dans la perspective d'une éducation permanente de la nation. *La mise en œuvre d'une politique nationale de rénovation éducative ne saurait être différée sans risques de sérieuses tensions psychologiques, économiques et sociales* »³.

1) révision des finalités et de la conception même de l'école et de l'enseignement

2) rupture avec une « conception exclusivement intellectualiste et

¹ *Ibid.*, p. IX.

² *Ibid.*, pp. 1 et suivantes.

³ Souligné par nous.

encyclopédique de la culture [- on reconnaît ici une revendication caractéristique des mouvements de l'Education nouvelle et de l'éducation populaire -].

3) Elle implique la transformation des relations pédagogiques, la réforme des institutions et de la vie scolaire, la restauration de la fonction de chef d'établissement et de directeur d'étude, *la constitution d'équipes d'enseignants, travaillant de façon coordonnée, enfin un style délibérément plus ouvert*. L'école nouvelle doit rompre, à cet effet, avec l'individualisme et le paternalisme. Elle doit promouvoir, dans l'intérêt de l'enfant, la coopération entre les enseignants, les élèves et les parents, être ouverte sur l'extérieur et *favoriser les contacts avec le monde du travail en étant intégré dans le cadre de l'éducation permanente*

4) Elle devra permettre la *possibilité d'options libres* et de travaux individuels des élèves et des étudiants grâce auxquels *l'examen pourrait être remplacé par un bilan des études achevées, mentionnant l'indication des niveaux atteints, selon les rythmes de progression également individualisés*. Le contenu des enseignements devrait être fixé par cycle et non plus par année scolaire. Il ne peut être limité à des connaissances abstraites et multipliées. L'enseignement artistique, le travail manuel, les activités socio-éducatives de synthèse doivent trouver leur place naturelle. (...)

5) Les participants au Colloque d'Amiens estiment nécessaire de tout faire pour mettre fin à l'actuelle division du corps enseignant. Ils reconnaissent la *nécessité urgente, pour les maîtres de tous les degrés, d'une formation continue, liée à la formation initiale*. Cette formation doit porter à la fois sur les disciplines intellectuelles et comporter une formation professionnelle. Les membres du Colloque recommandent en particulier :

a) une *formation universitaire pour tous les futurs enseignants y compris les instituteurs* ;

b) deux années de formation professionnelle pour tous les futurs enseignants, conçue sous une nouvelle forme : un *stage en responsabilité* ;

c) une *formation continue obligatoire* et statutaire pour les enseignants de tous les niveaux ;

d) l'institution, auprès de chaque Académie, d'un *Centre Universitaire de Formation et de Recherche en Education*, animant, dans les départements, des *centres de formation continue*.

6) [...] développement des *recherches en éducation* qui ne peuvent se réduire à la seule réflexion et la seule expérimentation pédagogique » et création d'une « Commission de la recherche en éducation auprès du CNRS par exemple ». Les liaisons entre chercheurs et praticiens sont aussi encouragées.

7) « Les membres du Colloque d'Amiens estiment indispensables qu'aux plans d'équipement scolaire et universitaire existants ou en préparation soit associé un *plan décennal de rénovation de l'éducation et de formation des maîtres*. »

La convergence des différents participants se fait donc sur la question de la rénovation de la pédagogie, non seulement en ce qui concerne l'organisation des études, les contenus, les rapports enseignants-enseignés mais aussi les méthodes d'évaluation. Un relatif consensus apparaît donc sur la nécessité d'« assouplir » les pratiques

habituelles, dans une orientation moins directive, moins autoritaire, moins livresque et plus individualisée, prônée depuis longtemps notamment par les militants de l'Education nouvelle. A. Prost explique qu'alors « la critique d'une pédagogie impositive et hiérarchique devient une sorte de lieu commun » et en donne pour exemple les interventions du Ministre Alain Peyrefitte et du conseiller d'Etat Roger Grégoire à ce colloque, qui dénoncent en substance la hiérarchie pédagogique, intolérable au regard de la dignité de l'étudiant. « Qu'un très haut fonctionnaire tienne des discours aussi radicaux témoigne de l'ampleur des remises en question qui marquent la période »¹. Les questions clivantes, telles que celles de la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur ou du calibrage des filières en fonction de la planification des besoins en main-d'œuvre, sont en revanche laissées de côté. De même, bien qu'il soit affirmé « nécessaire de tout faire pour mettre fin à l'actuelle division du corps enseignant », rien n'est dit sur les différents statuts enseignants ni sur les titres y donnant accès, ainsi la possibilité de la suppression de l'agrégation ou du doctorat d'Etat n'est pas évoquée.

J.-C. Passeron, témoin du colloque de 1966 au moins, insiste sur la dimension stratégique de ce consensus de façade qui permettait un front commun dans la lutte contre l'université traditionnelle, en dépit de visées en partie divergentes et dont l'incompatibilité éclatera au grand jour lors des « événements » de mai-juin 1968. « Ayant assisté à des colloques, comme ceux de Caen ou d'Amiens qui brassaient cette critique de plus en plus véhémement et bariolée de l'Université traditionnelle, l'unanimité négative qui s'y fit jour, en même temps que dans les tribunes de presse, m'évoqua souvent l'unanimité lyrique des assemblées révolutionnaires où le « baiser Lamourette » des députés de la Constituante resta sans lendemain. L'alliance, fusionnelle dans l'opposition, entre le réformisme de rénovateurs politiques ou technocrates, des programmes de chercheurs et des lignes politiques de partis, celui des revendications catégorielles de professeurs et d'étudiants, celui des analyses d'universitaires ou de savants reconnus inquiets de la sclérose de l'institution, et des analyses de clan ou de ressentiment, celui des projets d'intellectuels révolutionnaires ou utopiques dont le radicalisme s'étendait jusqu'aux disciples d'Ivan Illich prônant une « désinstitutionnalisation » radicale de l'Ecole, vola évidemment en éclats en mai 68, dès

¹ Antoine Prost, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », *art. cit.*, pp. 152-153.

l'occupation de la Sorbonne et la diffusion de masse d'un militantisme étudiant qui se refusait aux examens. Mais, jusqu'aux jours de l'explosion, toutes les critiques de l'Université traditionnelle étaient adoptées allégrement par l'opinion en mouvement. Je me souviens qu'avant la parution du livre [*Les Héritiers*], l'argument que nous présentions le plus souvent dans les débats, face aux syndicats étudiants ou révolutionnaires et aux professeurs réformistes, aux planificateurs technocrates comme aux pédagogues – celui de la critique d'une « pédagogie de la non-pédagogie » des enseignants du Supérieur qui contribuaient par leur cécité magistrale aux malentendus et à l'échec scolaires – était adopté sans difficulté par l'auditoire, les arguments critiques étant toujours bons à cumuler pour une opposition ou une contestation »¹.

Malgré la mise en place officielle par le ministère de l'Education nationale de commissions inspirées de ce colloque, la concrétisation des revendications qui y ont été exprimées a été perturbée par la prise d'importance de l'investissement des étudiants dans le débat de la réforme pédagogique à mener. Elle culmine lors des commissions pédagogiques nées durant les occupations universitaires du printemps 1968, qui font globalement évoluer les prises de position relatives à la réforme universitaire. Nous verrons néanmoins au chapitre VI qu'Edgar Faure et son équipe se sont largement appuyés sur les travaux mobilisés et produits par l'AEERS et que les colloques de 1966 et 1968 ont largement inspiré les réformes qu'ils proposent, adoptées par le parlement à l'automne 1968. « 68 » marque, pour le reste, un coup d'arrêt dans les activités de l'AEERS². L'association commande alors ce qui sera sa dernière enquête à l'équipe de P. Bourdieu, qui ne voudra finalement pas l'exploiter, critiquant son mode opératoire (questionnaire administré par voie de presse avec un échantillon spontané de 15 000 réponses). Voici les raisons qui en sont données par Y. Delsaut, alors membre de l'équipe de sociologie de l'éducation du CSE : « Il s'agissait d'une entreprise d'envergure, une consultation engagée à la demande de l'AEERS pour tester les réactions de l'ensemble des Français aux réformes scolaires issues de Mai 1968 [...]. Ce qui se manifeste en réalité au travers des réponses suscitées par l'enquête, c'était un

¹ Jean-Claude Passeron, « Que reste-t-il des *Héritiers* et de la *Reproduction* (1964-1971) aujourd'hui ? Questions, méthodes, concepts et réception d'une sociologie de l'éducation », *art. cit.*, pp. 53-54.

² On peut néanmoins voir dans l'association Qualité de la science française (QSF), qui voit le jour au début des années 1980 en réaction aux mesures du ministre Savary, une forme de continuité avec l'AEERS, à travers notamment le militantisme de Laurent Schwartz et la revendication de la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur.

groupe de pression, celui-là même qui orienta, pour un temps, toute l'évolution ultérieure du système d'enseignement, et, si l'on avait pris le parti de traiter les distributions recueillies à l'occasion de cette consultation nationale comme un simple sondage, on aurait doublé l'erreur scientifique d'une faute politique »¹.

¹ Yvette Delsaut, « Sur *Les Héritiers* », *art. cit.*, p. 76.

Conclusion Chapitre III :

Les transformations quantitatives et sociales que connaît le système scolaire depuis l'après-guerre commencent à se faire particulièrement sentir au niveau de l'enseignement supérieur à partir du début des années soixante. Malgré l'ampleur des besoins en enseignants générés par le développement de l'ensemble de la scolarisation, les débouchés professionnels à venir des étudiants constituent dès lors la préoccupation majeure des responsables de la politique scolaire et de la planification, qu'ils partagent avec les représentants du monde économique, non seulement du patronat mais aussi des salariés. Bien que plus rarement évoqués par l'historiographie, les partis politiques et syndicats de « gauche » ont en effet aussi contribué à hisser la « formation » professionnelle au premier rang des finalités reconnues par les représentants politiques à l'enseignement supérieur. Le parti communiste et son syndicat satellite, la CGT, ont nourri cette représentation - dont l'assise sociale s'en est trouvée par là même élargie - d'arguments liés à la valorisation des savoirs et savoir-faire techniques, ainsi qu'« aux besoins de la Nation ». De façon moins explicite, un rapport « intéressé » au savoir, liée à l'ancrage social de ces organisations se revendiquant « ouvrières », peut aussi expliquer qu'elles cautionnent, en partie, l'« économicisation du système scolaire »¹, par opposition à des dispositions plus aristocratiques à « l'art pour l'art ». Selon sans doute la même logique sociale, les organisations étudiantes les plus « représentatives » à l'époque, telles que l'UEC et l'UNEF, ont, elles aussi, contribué à la « mise en continuité des carrières scolaires et professionnelles »² en revendiquant une forme de professionnalisation des études avant la lettre, notamment dans les facultés de sciences et *a fortiori* de lettres, jusque là quasiment entièrement absorbées par les tâches de reproduction du corps enseignant.

La nouvelle hiérarchisation des finalités sociales de l'enseignement supérieur qui s'instaure au cours des années soixante s'alimentera et trouvera donc des relais auprès de différents groupes d'acteurs (dirigeants politiques, hauts fonctionnaires, représentants

¹ Philippe Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution », *art. cit.*, p. 38.

² *Ibid.*

du patronat et des salariés, universitaires et étudiants et leurs syndicats mais aussi partis politiques, y compris « ouvriers ») favorables, à différents titres et à des conditions variables, à la « mise en équivalence des formations et de l'emploi ».

Toutefois si un consensus partiel semble se dégager des différentes prises de position relatives à la « mise en continuité des carrières scolaires et professionnelles » durant les années soixante, il ne porte que sur son principe même. L'importance accordée à la fonction professionnelle de l'enseignement supérieur relativement aux autres (recherche, culture notamment) et les modalités selon lesquelles elle devrait être organisée va, au contraire, structurer des divisions très fortes qui vont se polariser lors des « événements » de mai-juin 1968 (cf. chapitre V). Mais malgré des divergences et des résistances face à ces questions des finalités sociales de l'enseignement supérieur, un ensemble de dispositions institutionnelles amenées à durer sont néanmoins arrêtées durant la première décennie de la Ve république, manifestant une transformation des représentations de l'enseignement supérieur et de ses fonctions sociales allant dans le sens d'un « fonctionnalisme technologique » et d'une « orientation productiviste »¹. La relative re-centralisation de l'initiative en matière de réforme scolaire, qui culmine avec l'instauration de la Ve République et sa tendance au renforcement du pouvoir exécutif et à la présidentialisation du pouvoir, n'y est sans doute pas étrangère. Elle explique que « les réformes de la période 1959-1967 ont été [...] réalisées par ordonnances et décrets, et les assemblées parlementaires n'ont joué dans celles-ci qu'un rôle très limité »². Ce « volontarisme politique »³ à la tête du pouvoir exécutif qui considère comme primordiale, cette fonction sociale de l'institution scolaire ainsi réaffirmée et élargie, notamment à des filières de l'enseignement supérieur jusque là organisées selon d'autres prérogatives, lui semble dicter une forme de calibrage des filières en fonction des débouchés professionnels anticipés par la prospective économique. Or ce calibrage des filières implique un « contrôle des flux » qui prendra la forme d'une politique d'orientation-sélection, loin de faire l'unanimité et dont la contestation, faute d'être

¹ Philippe Masson, « La fabrication des *Héritiers* », *art. cit.*, pp. 494-495 et 490.

² Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, *op. cit.*, p. 493.

³ Christophe Charles, « Les références étrangères des universitaires. Essai de comparaison entre la France et l'Allemagne, 1870-1970 », *art. cit.*

entendue via les instances représentatives traditionnelles, va se radicaliser (cf. chapitre IV).

CONCLUSION PARTIE I :

Le changement d'échelle du système scolaire opéré durant les années cinquante-soixante est en grande partie le produit d'une politique scolaire volontariste développant et diversifiant son offre d'enseignement. Toutefois, si l'ensemble des acteurs qui décident ou pèsent sur la définition de la politique scolaire sont relativement unanimes quant au principe général de la « démocratisation » scolaire, les filières et les tranches d'âges concernées, ainsi que les moyens d'y parvenir varient selon les représentations des uns et des autres. L'enseignement élémentaire est celui pour lequel l'unification des filières suscite le moins de résistances mais celles-ci vont croissant à mesure que le niveau d'enseignement visé est plus élevé. L'attachement de certains enseignants, plutôt agrégés du secondaire ou représentants du *cursus honorum* des universitaires, au maintien voire au renforcement de la diversité des cursus secondaires et supérieurs, et de leur hiérarchisation, au nom d'une certaine conception de la méritocratie, va ainsi rencontrer des aspirations inspirées par des représentations et logiques très différentes. Celles d'abord, des décideurs politiques, empreints d'une vision de la politique scolaire la considérant comme un élément de la politique de l'emploi, forgée notamment par le Plan et ses experts – dont ceux de l'INED. Pour eux, à la diversité des métiers doit correspondre une offre diversifiée d'enseignement, désormais pensé en tant que « formation ». Le souci de « mise en équivalence » de l'offre d'enseignement avec les débouchés professionnels anticipés - et sans doute aussi la vieille peur conservatrice des « intellectuels frustrés » - va même pour certains, notamment C. De Gaulle, jusqu'à les faire envisager une sorte de calibrage des effectifs de chaque filière selon les besoins en main d'œuvre « de la Nation ». En découle la mise en place d'une politique d'orientation qui devrait aboutir à la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur. Or celle-ci constitue le point d'achoppement de la politique scolaire du pouvoir exécutif. Autant les milieux étudiants et enseignants partagent globalement l'idée de la nécessité de la prise en compte de la finalité professionnelle des études, autant la remise en cause

du baccalauréat comme premier grade de l'enseignement supérieur est clivante. Il en va de même de l'opposition politique, alors largement incarnée par le PCF, qui, s'il elle défend le bien fondé de la diversification des filières d'enseignement supérieur, notamment au profit du développement de l'enseignement technique et de l'« éducation permanente » - chère notamment aux syndicats de cadres -, et accepte le principe de l'orientation, est plus réservée quant à la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur.

Reste que la hausse des taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire durant les années cinquante et sa répercussion dans les années soixante sur ceux de l'enseignement supérieur, constituent « la question scolaire » comme l'une des priorités gouvernementales et objet de mobilisations militantes - en parallèle, dans un premier temps, de la guerre Froide puis de la guerre d'Algérie -, mais aussi professionnelles, non seulement au sein du milieu enseignant et universitaire, comme de coutume, mais aussi au sein des divers types d'acteurs investis dans la planification (patronat, représentants des salariés, « experts » économiques et démographiques). Ainsi, comme l'explique J.-C. Passeron, « la période qui s'ouvre avec les années « 50 » est celle d'une quête ininterrompue des principes d'une « vraie » réforme universitaire, de l'essai successif de plusieurs stratégies gouvernementales, du carrousel infatigable des groupes de pression, des hauts et des bas du mouvement étudiant, des débats interminables repris ou minés par des arrière-pensées, mais aussi celles d'affrontements bien réels qui ont introduit sur les campus toutes les formes de la lutte politique et idéologique, les ruses de la petite guerre comme les grandes manœuvres engageant les principales forces politiques françaises »¹.

Toutefois, avant que la question de la « sélection » ne soit explicitement et publiquement présentée comme un horizon à court terme de la politique scolaire gaullienne, prévaut une forme de consensus mou sur la nécessité de « démocratiser » l'enseignement qui apparaît alors appeler non seulement une amélioration de la pédagogie, notamment par une transformation de la relation enseignant-enseigné, mais aussi la prise en compte de la finalité professionnelle des études, y compris supérieures. Une certaine convergence des points de vue, partielle, des réformistes de « gauche » et

¹ Jean-Claude Passeron, « 1950-1980, l'université mise à la question : changement de cap ou changement de décor ? », *art. cit.*, p. 368.

des préoccupations « technocratiques » d'adaptation des « formations » scolaires aux débouchés professionnels anticipés concourt ainsi à une certaine ouverture sociale du recrutement scolaire. Ainsi, « c'est donc par la recherche d'un accroissement de la productivité, supposé dépendre d'une élévation du niveau de qualification, parfois pondérée par des considérations d'ordre démocratique, que la norme de scolarisation a été instituée au niveau du baccalauréat dès le début des années soixante, et non en 1985, comme on le croit communément. On soulignera le caractère de nécessité attribué à une mise en forme de la réalité susceptible d'entraîner l'adhésion de tous les protagonistes ou tout au moins celle des principaux d'entre eux »¹.

Toutefois, les étudiants et universitaires « de gauche » mobilisés collectivement ou individuellement, vont chercher à tempérer l'orientation productiviste de la politique scolaire vis-à-vis de l'enseignement supérieur, dont certains arguments leur paraissent toutefois fondés - tels que celui consistant à dire que tous les étudiants ne deviendront pas enseignants -, en rappelant le bien fondé des autres finalités sociales de l'enseignement, notamment celles de la formation de l'esprit critique, de la constitution et de la diffusion du savoir et d'apprentissage de la recherche. L'expertise scolaire sociologique qui voit le jour dans ce contexte - permettant le développement de la connaissance des inégalités devant la scolarisation - va, elle, tendre à montrer les limites de la « démocratisation », à défaut de réformes ciblées sur les pratiques pédagogiques et la définition de la culture « légitime », et ainsi donner des arguments scientifiques à la lutte pour l'égalisation des chances scolaires.

La réception de ces armes théoriques sera d'autant plus large que l'expansion des taux de scolarisation, notamment dans l'enseignement supérieur, implique un élargissement du lectorat et crée donc les conditions d'une diffusion sans précédent des produits culturels, intellectuels et scientifiques. Bien que l'on sache que les livres ne font pas les révolutions², la « sensibilité » propre au milieu étudiant des années soixante³ - la « crise de croissance » de l'enseignement supérieur, précédemment

¹ Lucie Tanguy, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », *art. cit.*, p. 702.

² Cf. notamment Timothy Tackett, *Par la volonté du peuple : comment les députés de 1789 sont devenus révolutionnaires*, Paris, Albin Michel, 1997.

³ Pour reprendre une expression de Bernard Pudal qui parle, concernant ces années soixante, de « crise de la « sensibilité étudiante » au sens premier du terme sensibilité : « propriété (d'un être ou d'un organe)

décrite, s'est en effet accompagnée d'une diversification de l'origine sociale des élèves et des étudiants et, par conséquent, de l'apparition plus marquée de « l'angoisse de l'échec inhérente à toute situation d'acculturation, dès lors que l'institution acculturante est inadaptée aux nouveaux entrants »¹ - et différentes grilles de lecture et d'analyse scientifiques de la « domination » et de l' « aliénation » - fournies à la fois par des analyses philosophiques, psychanalytiques, psychologiques, psycho-sociologiques, et sociologiques, plus ou moins empreintes de marxisme -, avaient alors toutes les chances de se rencontrer et de se nourrir l'une l'autre.

La « politisation » du milieu universitaire, traditionnelle, mais renforcée par le contexte de Guerre froide, de décolonisation et de guerres « impérialistes », va alors se porter en partie vers les enjeux du « système universitaire qui, dans cette conjoncture très précise, révèle son arbitraire et ses relations avec l'ensemble des rapports de domination »². Ainsi, les années 1960 voient se multiplier les contributions relatives à la pédagogie dans l'enseignement supérieur, et plus particulièrement à la relation enseignant-enseigné. « La « crise de l'université » pose, en effet, avec acuité, à partir du milieu des années 1960, la question d'une redéfinition du savoir et de ses objectifs, des modalités de sa transmission et du statut de ceux à qui en incombe la tâche, au moment où l'explosion scolaire fait éclater les anciennes structures »³. Ce qui donne lieu à un processus de « politisation du débat pédagogique »⁴ et plus encore « de politisation de la relation pédagogique »⁵, qui connaîtra son paroxysme lors de Mai-Juin 1968 et de ses « vies ultérieures », notamment à Vincennes.

Comme l'analyse B. Pudal, son expérience biographique de la période et de la situation de boursier aidant, « la génération 68 [ou plutôt ses étudiants de première génération, nous semble-t-il] est simplement une génération constituée par l'histoire comme étrangère à elle-même, dont les membres sont conduits de ce fait à interroger et à s'interroger, comme tout « étranger », sur les « discordances fondamentales qui

d'être informé des modifications du milieu (extérieur ou intérieur) et d'y réagir par des sensations. » », cf. « Ordre symbolique et système scolaire dans les années 1960 », *art. cit.*, p. 68.

¹ *Ibid.*, p. 71.

² *Ibid.*, p. 72.

³ Bernard Brillant, *Les Clercs de 68*, Paris, PUF, 2003, p. 125.

⁴ Antoine Prost, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », *art. cit.*, p. 148.

⁵ Dominique Damamme, « Laboratoires de la réforme pédagogique », *art. cit.*, p. 244.

existent entre sa vision des choses et les situations à maîtriser. » (cf Schütz, *L'étranger*) Rien n'est plus dangereux pour l'ordre social que ceux qui n'en ressentent pas la « nécessité » et en découvrent, à leur corps défendant, l'arbitraire, surtout quand ils ont, de surcroît, le désir et les ressources intellectuelles pour tenter d'en déchiffrer le texte, l'énergie créatrice et l'optimisme qu'autorise une période de croissance, et le nombre pour vouloir en écrire un autre. Les luttes et le rire de Mai ne sont pas loin »¹.

L'analyse des transformations à la fois quantitatives et qualitatives du système scolaire dans l'après-guerre et des débats qu'elles suscitent sur la réforme scolaire à arrêter pour mieux les maîtriser, montre ainsi comment la « question scolaire » a alors été politisée et constituée en enjeu politique majeur. Elle permet de repérer les lignes de convergence et de fracture qui autorisent certaines alliances, dans certaines limites, entre différents groupes d'acteurs et les logiques de leur achoppement. Plus largement, elle permet de prendre la mesure des décalages entre générations face à la scolarisation et d'ainsi repérer l'apparition d'une nouvelle « génération scolaire » exposée dans des proportions jusque là inégalées aux « effets politiques du cycle scolaire (au double sens d'effets de mobilisation à incidences politiques et d'effets de transformation des attitudes face à l'organisation politiquement constituée de la société) »².

La prise en compte de tous ces éléments paraît indispensable à la compréhension des événements de « mai-juin 1968 » ou, du moins, des conditions de possibilité de l'ampleur de la contestation universitaire qui les a initiés. L'espace des prises de positions relatives à la réforme scolaire durant les années cinquante-soixante que nous avons tenté de retracer, à grands traits, confirme, comme l'ont notamment montré L. Tanguy, J.-M. Chapoulie, G. Brucy puis P. Bongrand, que « la formation de la main-d'œuvre n'est en rien, comme le laissent entendre certaines critiques contemporaines, une préoccupation récente des acteurs de la politique scolaire, mais qu'elle est au cœur de la politique d'allongement de la scolarisation de l'après-guerre [...]. Symétriquement, depuis l'après-guerre, la résistance contre la soumission de l'enseignement aux besoins de l'économie se trouve portée par une coalition d'acteurs politiquement hétérogènes rassemblant défenseurs de la culture classique et syndicalistes du secondaire hostiles à «

¹ Bernard Pudal, « Ordre symbolique et système scolaire dans les années 1960 », *art. cit.*, pp. 73-74.

² Bernard Lacroix, « Les jeunes et l'utopie : transformations sociales et représentations collectives dans la France des années 1968 » dans *Religion, société et politique : mélanges en hommage à Jacques Ellul*, Paris, Puf, 1983, p. 741.

l'inféodation au capitalisme » »¹. Or, les rapports de force entre ces différents groupes - et d'autres -, évoluent au gré des configurations d'acteurs « intéressés », au double sens du terme, à la politique scolaire et mobilisés pour l'influer, de leurs alliances et oppositions. « L'irruption de la dynamique étudiante », comme l'appelle Charles Soulié², sera, semble-t-il, déterminante d'une nouvelle conjoncture.

¹ Frédéric Sawicki, « Pour une sociologie des problématisations politiques de l'École », *Politix*, 2012/2, n° 98, p. 31.

² Charles Soulié, « L'irruption de la dynamique étudiante », dans Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, op. cit., p. 146.

PARTIE II

« MAI 68 » ET LA NOUVELLE BOURSE

DES VALEURS DE LA REFORME

SCOLAIRE (NOVEMBRE 1967-FEVRIER 1969)

Nous avons longuement décrit, dans la première partie de cette thèse, les évolutions morphologiques et symboliques du système scolaire durant les années cinquante-soixante et leurs conséquences à la fois sur l'exposition grandissante à la culture « légitime » des nouvelles générations scolaires mais aussi sur la structuration du corps enseignant et de ses perspectives de carrière. Ce cadre de la structure scolaire d'alors ainsi planté nous a permis de précisément contextualiser les débats afférant à la définition de la politique scolaire et de mieux comprendre leur saillance. L'attention prêtée aux différentes prises de position relatives à la définition de la réforme scolaire à adopter a en outre permis de repérer les acteurs et groupes d'acteurs investis, leurs éventuelles alliances et leurs rapports de force. L'enjeu de ce tableau couvrant les années cinquante-soixante était de montrer comment se définissait la politique scolaire en conjoncture « routinière », sous l'effet de quels acteurs, et ce vers quoi elle tendait. Ce travail nous est apparu comme une condition préalable indispensable à l'évaluation de l'éventuel effet de « rupture », si souvent attribué à « Mai 68 », pour le cas particulier

de la définition de la politique scolaire. Comment qualifier les réformes post-« Mai 68 » sans pouvoir les comparer aux projets antérieurs du pouvoir politique, qui reste aux mains du même chef d'Etat et de la même majorité parlementaire avant et après « les événements » ?

Afin de coller au plus près des « événements », nous avons choisi de consacrer cette seconde partie d'abord à leurs conditions de possibilité et d'émergence effective, ainsi qu'à leur dynamique propre. Le chapitre IV, intitulé « « 68 », produit du système scolaire et de ses transformations ? », est ainsi consacré à l'étude de la dimension universitaire et plus largement scolaire de la « crise de 1968 ». Après avoir envisagé de façon extensive le rôle de l'Ecole et de ses acteurs dans le déclenchement et le déroulement de ce mouvement social sans précédent, nous resserrons la focale pour étudier les revendications proprement universitaires formulées au sein des facultés occupées au cours des mois de mai-juin-juillet 1968. Dans le chapitre V, « L'Université en débats », une attention particulière sera ainsi prêtée au détail des productions des commissions pédagogiques de la Sorbonne et d'autres organes de débat de l'avenir de l'Université. Elle permettra de se faire une idée précise des types de demandes universitaires qui émergent, se réaffirment ou se redéfinissent alors ; ceci afin de prendre la mesure de la mobilisation universitaire, à la fois étudiante et enseignante, et de sa constitution en tant qu'acteur collectif de la définition de la politique scolaire avec qui compter. Pour ne pas tomber toutefois dans une vision trop homogénéisante des « universitaires » et montrer au contraire des lignes de divergences en leur sein, l'ancrage et la variation disciplinaires de leurs revendications seront soulignés, et la contre-mobilisation qui naît en réaction évoquée.

Les chapitres IV et V ayant dépeint l'ampleur du mouvement social de « mai 68 » et plus particulièrement de leur dimension universitaire, il s'agira dans le chapitre VI : « La stratégie de « retour à l'ordre » du pouvoir politique : à chacun ses profits de crise », d'étudier la façon dont le pouvoir politique réagit à cette mobilisation, concernant la définition de la politique scolaire - universitaire en particulier. Là encore, nous montrerons les divisions entre acteurs qui ne partagent pas toujours les mêmes représentations et les mêmes intérêts. Nous verrons ainsi comment évolue, au gré des rapports de force, le projet de loi d'orientation et le « plan d'urgence pour la rentrée 1968 », échafaudés bien au-delà du seul cabinet du ministre de l'Education nationale.

Outre l'intérêt historiographique de cette étude, largement fondée sur des archives étatiques, l'attention qu'elle accorde à la stratégie de sortie de crise du pouvoir politique permet de mieux comprendre les objectifs que ce dernier investit dans la création du Centre Universitaire Expérimental de Vincennes - composante du « plan d'urgence de la rentrée 1968 » - ; étape nécessaire pour pouvoir ultérieurement prendre la mesure de l'éventuel décalage entre ces aspirations politiques initiales et les réalisations effectives, et donc évaluer le rôle des acteurs universitaires investis dans la concrétisation du projet.

CHAPITRE IV :

« 68 », PRODUIT DU SYSTEME SCOLAIRE ET DE SES TRANSFORMATIONS ?

L'intérêt renouvelé, ces dernières années, des sciences sociales - science politique, histoire et sociologie en tête - pour la période des « années 1968 » a permis de rompre avec les images d'Epinal de « Mai 68 ». L'ouverture de la focale d'investigation notamment à la province et au monde du travail a en effet permis de rompre avec le quasi monopole mémoriel du mai étudiant parisien. La mesure de l'ampleur et du caractère inouï de cette crise généralisée a ainsi été rendue possible, et l'interprétation de son sens complexifiée. La dimension universitaire et plus largement scolaire de la « crise de 1968 » ne constitue toutefois pas pour autant un objet d'étude saturé. Il n'est pas, certes, le moins étudié par l'historiographie, mais il n'a pas fini pour autant de susciter des interrogations quant à ses conditions de possibilité, ses modalités pratiques d'apparition et d'évolution, ses acteurs et leurs actions respectives, sans parler de ses effets à plus ou moins long terme, à l'échelle non seulement individuelle¹ mais aussi à celle de la politique scolaire. Sans prétendre répondre à l'ensemble de ces questionnements, il s'agira pour nous de porter la plus grande attention à la dimension universitaire de la contestation de mai-juin 68 qui semble en avoir été l'élément galvanisant, ne serait-ce que chronologiquement. Plus largement, nous souhaiterions proposer ici une contribution à la connaissance des liens réciproques entre « 68 » et les

¹ Les conséquences biographiques de l'engagement en Mai 68 ont récemment été étudiées par Julie Pagis qui montre leur variabilité selon le sexe, l'âge, l'éventuelle expérience militante antérieure des « soixante-huitards » au moment des événements, cf. « Quand le genre entre en crise (politique)... Les effets biographiques du militantisme en Mai-68 », *Sociétés & Représentations*, 2007/2 n° 24, pp. 233-249 ; *Les incidences biographiques du militantisme en mai 68. Une enquête sur deux générations familiales : des « soixante-huitards » et leurs enfants scolarisés dans deux écoles expérimentales (Vitruve et Ange-Guépin)*, thèse pour l'obtention du titre de docteur de l'EHESS, 2009 ; « Repenser la formation de générations politiques sous l'angle du genre. Le cas de Mai-Juin 68 », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, n°29, 2009, pp. 97-118 ; « Incidences biographiques du militantisme en Mai 68 », *Sociétés contemporaines*, 2011/4 n° 84, pp. 25-51.

transformations du système scolaire, en montrant d'abord, dans ce chapitre, le rôle de l'Ecole et de ses acteurs dans le déclenchement et le déroulement de ce mouvement social sans précédent ; dont on verra ensuite, au chapitre VI, comment il infléchit en retour le cours de la politique scolaire.

A/ L'objet « 68 » à travers le prisme scolaire

Avant de nous intéresser aux acteurs de la contestation de la politique scolaire du gouvernement et à leurs revendications, il convient d'abord de préciser la place qu'ils occupent dans les « événements » de mai-juin 1968. Nous tâcherons, en outre, de montrer qu'au-delà de la saillance de la « question universitaire » au sein de l'agenda politique, portée par la mobilisation universitaire, l'évolution d'ensemble du système scolaire et notamment la forte augmentation des taux de scolarisation pour les générations nées à partir de 1946 - décrite dans notre première partie - constitue sans doute l'une des conditions de possibilité essentielle du phénomène de « crise du consentement et ruptures d'allégeance »¹, encore appelé « crise des rapports d'autorité sociale »² ou « divorce entre subjectivité politique et groupe social »³ que divers auteurs s'accordent à reconnaître comme explicatif de la convergence de différentes crises sectorielles, aux temporalités propres, lors des mois de mai-juin 1968.

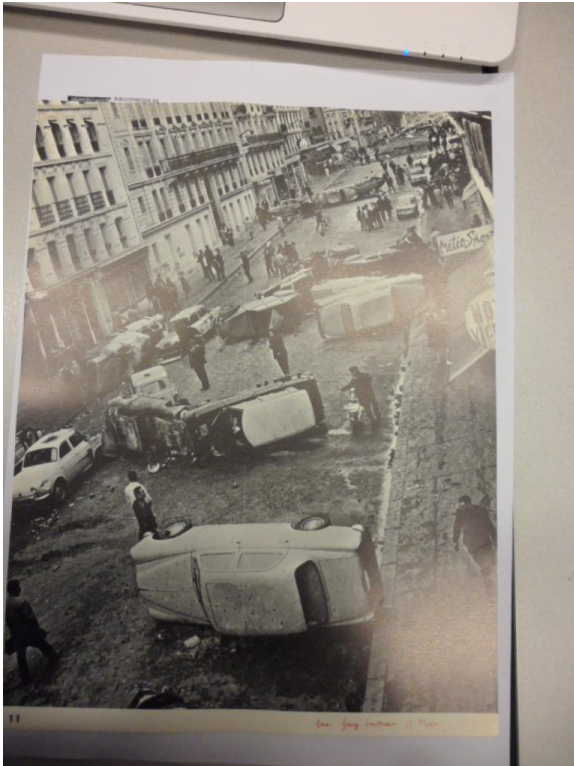
1) Scolarisation et dispositions à la « prise de parole »⁴

¹ Boris Gobille, « Mai-Juin 68 : crise du consentement et ruptures d'allégeance », *art. cit.*.

² Bernard Pudal, « "Le moment 68 en France" (éléments de problématique) », in Janick Marina Schaufelbuehl (dir.) *1968-1978 (Une décennie mouvementée en Suisse)*, Zurich : Chronos, Verlag, 2009, pp. 53-66.

³ Kristin Ross, *Mai 68 et ses vies ultérieures*, Paris, Edition Complexe, Le Monde diplomatique, 2005, p. 9.

⁴ Nous faisons ici référence à la fois au concept d'Albert Hirschman développé dans *Défection et prise de parole : théorie et applications*, Paris, Fayard, 1995 et aux propos de Michel de Certeau « En mai dernier, on a pris la parole comme on a pris la Bastille en 1789 », publiés dans la revue *Etudes* en juin-juillet 1968 puis dans *La prise de parole*, Paris, Le Seuil, 1994 (1968), p. 34.



jeunes ouvriers et employés »⁵.

Nous gageons donc que l'augmentation des taux de scolarisation et la prolongation des études de 3 ans en moyenne pour les classes d'âge nées à partir de

Nous faisons l'hypothèse, avec d'autres tels que B. Lacroix¹, B. Pudal² et B. Gobille³, que les transformations du système scolaire durant les années 1950-1960 ne sont pas sans lien avec cette amorce de « révolution » du printemps 1968 - puisque c'est bien comme telle que sont alors perçus les « événements » par nombre de groupes sociaux, pour s'en réjouir ou s'en alarmer⁴ - et qu'elles expliquent en partie pourquoi « les agents moteur du mouvement ont été les lycéens et les étudiants - en France il faut ajouter les

¹ Cf. Bernard Lacroix, « Les jeunes et l'utopie : transformations sociales et représentations collectives dans la France des années 1968 » *art. cit.* ; « A contre-courant : le parti pris du réalisme », *Pouvoirs*, n°39, 1986, pp. 117- 127.

² Bernard Pudal, « Ordre symbolique et système scolaire dans les années 1960 », *art. cit.* ; « "Le moment 68 en France" (éléments de problématique) », *art. cit.*

³ Boris Gobille, « Mai-Juin 68 : crise du consentement et ruptures d'allégeance », *art. cit.*

⁴ Voir par exemple le témoignage de René Haby, alors directeur de cabinet du ministre de la Jeunesse et des Sports : « *Nous étions derrière les volets avec des fusils [...]. Avec Crespin, on avait organisé [il hésite alors sur ses mots] une défense du ministère. On est allé chercher des armes en Belgique [!!!]. Vous aviez peur que le ministère soit pris d'assaut, d'un putsch ? Mais bien sûr. Bien sûr. Pourquoi ? Parce qu'il représentait un symbole plus que d'autres ? Non, mais c'était l'époque, le moment, celui de cette manifestation en particulier, dont je pense que le tracé avait été prévu par les organisateurs pour éventuellement un débordement. Donc, il y avait un risque de coup de force qui n'était pas exclu et que certains ministres craignaient. Donc, vous vous étiez barricadés ? Oui, on était allé acheter des armes et des munitions en Belgique. C'était qui exactement "on" ? Crespin avait envoyé deux camions, au cas où... Bien sûr, on ne les a pas montrées [les armes].* » (« Après une carrière militaire de 1933 à 1961 qui le conduisit du grade de seconde classe à celui de lieutenant-colonel, Marceau Crespin (1915-1988) imprima de sa marque, jusqu'en 1974, la direction des Sports créée autour de sa personne et de ses méthodes », Olivier Le Noé, « René Haby au 34 rue de Chateaudun, 1966-1968. L'expérience d'un directeur de cabinet sur les vicissitudes de la normalisation administrative des services du Ministère de la Jeunesse et des Sports (entretien) », *art. cit.*, p. 187 et note 1 p. 163.

⁵ Ingrid Gilcher-Holtey, « Eléments pour une histoire comparée de mai 68 en France et en Allemagne », *Scapel*, 1999, n°4-5, p. 187.

1946 ont eu des incidences déterminantes sur leur rapport à la délégation, à la remise de soi - de moins en moins acceptées - et, plus largement, sur leur rapport à la politique et à l'ordre social, d'où un lien très étroit entre « génération scolaire » et « génération politique ». Les progrès de scolarisation considérables observés entre cette nouvelle génération scolaire et les précédentes sont en effet propices, d'après nous, à des dispositions critiques envers les aînés mais aussi vis-à-vis de l'ordre social, nourries de l'élargissement de l'accès à la culture « légitime ».

L'extension de la scolarisation s'accompagne en effet d'une diffusion au moins aussi grande d'une sorte d'injonction à la culture « légitime », dont la politique fait partie. Le sentiment d'incompétence politique diminuant avec l'augmentation du capital scolaire (d'où la mise en place de formations palliatives à destination des classes populaires dans les syndicats¹ et partis se revendiquant de la « classe ouvrière »² - « le militantisme, communiste évidemment mais chrétien tout autant, offre [alors] ainsi les voies d'une émancipation intellectuelle et d'un accès à la culture »³, rôle que rempliront à leur tour les organisations « gauchistes »⁴ du milieu des soixante aux années soixante-dix), la compétence politique moyenne, au moins subjective⁵, a tendance à augmenter à mesure que la scolarisation se développe. La corrélation entre politisation, au sens d'attention et d'intérêt portés aux débats et activités politiques, et capital culturel et donc scolaire étant ainsi très forte - D. Gaxie en a analysé depuis longtemps les mécanismes-, l'exclusion politique a ainsi tendance à se réduire pour les classes d'âges

¹ Cédric Lomba et Julian Mischi parlent d' « une culture militante, notamment des « savoirs syndicaux », indexée en partie sur une culture lettrée », transmise par la formation syndicale, « Ouvriers et intellectuels face à l'ordre usinier », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2013/1 n° 196-197, p. 9.

² Partis « qui constituèrent longtemps des espaces de fréquentation entre des ouvriers et des intellectuels, en particulier des enseignants. Ceux-ci jouèrent un rôle important au sein de l'organisation socialiste et du PCF avec une présence significative des fractions les plus diplômées », *ibid.*, p. 15.

³ Xavier Vigna, *Histoire des ouvriers en France au XXe siècle, op. cit.*, p. 219.

⁴ « On ne saurait trop insister non plus sur les organisations comme espaces de sociabilité [...]. Le groupe politique, c'est aussi en plus d'un cas un lieu d'aide proprement scolaire où on se passe les notes des cours qu'on a séchés, où on révise les examens, où la lecture de livres marxistes, de livres politiques est aussi source de savoir – les témoignages abondent – qui permet de replacer avec profit dans des copies ou des oraux des concepts, savoirs, références historiques acquis dans la sociabilité militante. [...] le militantisme gauchiste fut aussi, sans que cela soit calculé, une université parallèle, un espace d'acquisitions de compétences. Une part non négligeable de *baby-boomers* y apprit un rapport aux textes, la discussion critique, les démarches d'enquêtes, l'écriture et la prise de parole. [...] ces militantismes ont aussi imprimé durablement des dispositions critiques, des compétences, des ressources », Erik Neveu, « Le mystère du maoïsme breton », dans Christian Bougeard, Vincent Porhel, Gilles Richard, Jacqueline Sainclivier, *L'Ouest dans les années 68*, Rennes, PUR, 2012, p. 206.

⁵ Cf. Daniel Gaxie, *Le cens caché : inégalités culturelles et ségrégation politique, op. cit.*

nées après guerre. Se sentant plus concernés et mieux armés intellectuellement pour se préoccuper de politique, les « jeunes » ont alors tendance à remettre en cause la délégation politique. Plus largement, c'est la remise de soi sans condition qui est ébranlée, comme en témoigne la crise que connaissent alors les Eglises catholique et protestante, particulièrement au niveau de leurs organisations de jeunes.

Le développement de la fréquence et de la durée de scolarisation a, en effet, pour conséquence durable une diffusion sans précédent du « modèle lettré » ou cultivé, et des « dispositions scolastiques » afférentes¹. Sans présumer de la généralisation de ces dispositions ni des lectures et réceptions effectives auxquelles elles donnent lieu, concernant par exemple la littérature engagée², quelques indices étayaient l'hypothèse de cette diffusion du modèle lettré. F. Matonti évoque ainsi le succès éditorial, durant les années 1960, d'ouvrages « difficiles » comme un signe de l'« augmentation du public cultivé » et de « l'appétit lettré »³. Ainsi, l'« allongement de la durée de scolarisation et, avec elle, la généralisation des prédispositions à la consommation culturelle, sont toutes au principe de la formation d'un marché culturel de la jeunesse »⁴ qui a des effets, en retour, sur la diffusion de la culture « légitime » - nous pensons en particulier au rôle du « livre de poche » qui fait son apparition à cette période. Les « jeunes » scolarisés deviennent ainsi, durant les années soixante, une cible privilégiée d'un ensemble de « productions symboliques (scientifiques, littéraires, artistiques) qui accompagnent, légitiment et orientent la critique sociale »⁵ - si les « situationnistes » dénoncent d'ailleurs les étudiants en tant que « consommateurs culturels de la société spectaculaire marchande »⁶, ils le font néanmoins via des œuvres combinant références littéraires et artistiques, à la fois « légitimes » et « underground », conformément aux réquisits de la

¹ Cf. Gérard Mauger, Claude F. Poliak, Bernard Pudal, *Histoires de lecteurs*, Paris, Nathan, 1999.

² Comme le rappelle B. Gobille, « l'on manque encore d'études fines sur les modes de lecture et les types de réception de cette circulation critique – du modèle lettré ou militant de la lecture approfondie, qu'on l'on sait confiné, au mieux, à quelques cercles restreints, à l'ensemble des médiations qui en font flotter les contenus de façon impalpable et floue, mais de fait disponible à des investissements profanes plus larges », Boris Gobille, « La vocation d'hétérodoxie », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68, op. cit.*, p. 287.

³ Cf. Frédérique Matonti, « Structuralisme et prophétisme », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68, op. cit.*, pp. 173-174.

⁴ Boris Gobille, « La vocation d'hétérodoxie », *art. cit.*, p. 283.

⁵ Bernard Pudal, « "Le moment 68 en France" (éléments de problématique) », *art. cit.*.

⁶ Michèle Zancarini-Fournel, « Récit. Le champ des possibles » dans Philippe Artières, Michèle Zancarini-Fournel, (dir.), *68 une histoire collective*, Paris, La Découverte, 2008, p. 36.

prétention avant-gardiste. Autrement dit, une certaine offre de produits culturels vient rencontrer les dispositions lettrées de cette nouvelle génération scolaire et apportent des grilles de lectures politiques à l'espèce de malaise diffus, de « sensibilité de crise » ou « sensibilité critique »¹, caractéristique de l'incertitude quant à l'avenir social qui semble atteindre alors pour la première fois l'ensemble du milieu étudiant - touché par une « démographisation » sans précédent qui s'accompagne de l'exacerbation de la compétition scolaire et de l'inflation des diplômes². Ainsi, « c'est parce qu'ils concentraient à la fois les contradictions symboliques de la période et qu'ils cherchaient à en découvrir le « texte caché » que les étudiants investirent les diverses théories de l'inconscient historique et remirent en branle la théorie politique la plus en affinité avec leur sensibilité critique, le marxisme³, ou renouèrent, plus ou moins consciemment, avec les thématiques anarchistes. Bien avant les événements de Mai-Juin 68, ils sont nombreux à mener une guérilla politico-symbolique, dans le désarroi, l'obscurité et/ou le désir de libération, aussi bien dans les lycées, les internats, les universités que dans leurs propres familles ou leurs groupes d'interconnaissance »⁴.

Si l'expression « génération » est problématique sociologiquement, en gommant les autres principes d'identification et de structuration sociale⁵, et que l'accolement de certains adjectifs peut en partie en préciser le sens et en fonder la pertinence, avant de parler de génération « politique », nous parlerions donc de génération « scolaire ». Celle des années cinquante-soixante comporte bien sûr des individus aux situations sociales très hétérogènes, plus encore qu'auparavant, toutefois leur lot commun est celui de « la compétition scolaire entre « héritiers », « boursiers », « nouveaux entrants » [qui]

¹ Bernard Pudal, « Ordre symbolique et système scolaire dans les années 1960 », *art. cit.*

² Cf. Jean-Claude Passeron, « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *art. cit.*

³ « Deux catégories de militants, ne se recoupant que partiellement, ont un usage plus soutenu des textes marxistes-léninistes. Il s'agit d'une part de cadres politiques pour qui la fréquentation de ces textes est à la fois une injonction statutaire, une ressource de pouvoir et de légitimité, la source d'instruments de pensée qui dotent d'un système d'analyse cohérent, voire étanche. Mais les consommateurs importants de textes marxistes et de systèmes de pensée formalisés sont aussi des militants pour qui les années de fac sont vécues sur le mode d'un apprentissage du métier d'intellectuel. Ils vont faire de ces lectures une composante structurante de leur formation et de leur bibliothèque », Erik Neveu, « Le mystère du maoïsme breton », *art. cit.*, p. 203.

⁴ Bernard Pudal, « "Le moment 68 en France" (éléments de problématique) », *art. cit.*

⁵ Cf. Karl Mannheim, *Le problème des générations*, Paris, Armand Colin, 2011, notamment le chapitre II « Le problème sociologique des générations » et « Préface à la deuxième édition » de Gérard Mauger.

s'accroît, tandis que l'homogénéité sociale du groupe étudiant s'effrite »¹ et, conséquemment, celui de l' « accroissement de l'intensité des compétitions pour l'accès à la profession »². Au sein de cette « nouvelle génération scolaire » - parmi laquelle les garçons nés entre 1950 et 1956 ont environ 8 fois plus de chances en moyenne que leurs pères d'accéder à la 6^e et les filles 14 fois plus que leurs mères -, le décalage en termes de fréquence et de durée de scolarisation entre parents et enfants est globalement très grand mais maximal parmi les classes moyennes et populaires, dont l'exclusion séculaire de l'enseignement secondaire-supérieur a alors tendance à se réduire ; le « cas-limite » du décalage entre générations quant à la scolarisation étant incarné par les filles issues des milieux populaires nées après guerre et accédant à l'enseignement supérieur (le plus souvent pour des études de lettres et plus particulièrement de langues). La transmission des rôles sociaux, notamment genrés, d'une génération à l'autre en est rendue, nous semble-t-il, plus compliquée, particulièrement en ce qui concerne les primo-accédants à l'enseignement secondaire-supérieur, donc parmi les classes « populaires ». Les « jeunes » - surtout ceux qui ne sont pas des « héritiers » - ont alors sans doute tendance à plus facilement s'identifier à leurs pairs qu'à leurs parents, créant les conditions de l'apparition d'une « culture jeune » relevée par des historiens et sociologue (même si, « par delà les conflits de génération ou les disputes sur la politique, beaucoup de ces jeunes – et au premier chef les enfants d'ouvriers, d'agriculteurs, de milieux modestes – expriment aussi le sentiment de la dette, du respect, d'une forme de fidélité impérative aux mondes sociaux des parents »³). On peut donc faire l'hypothèse que les primo-accédants à l'enseignement secondaire-supérieur ont largement nourri les rangs des étudiants engagés et des militants politiques des années 1960-1970. D'après B. Pudal, « tout indique aujourd'hui que ces étudiants issus des classes moyennes et populaires composaient le gros des troupes militantes de ces années 1965-1973, même si, comme il est assez classique dans tout mouvement social, ce sont des transfuges qui en prirent la tête, et par conséquent des héritiers, mais des héritiers qui, pour des motifs différents, ne pouvaient hériter en toute tranquillité »⁴.

¹ Bernard Pudal, « Ordre symbolique et système scolaire dans les années 1960 », *art. cit.*, p. 68.

² Bernard Lacroix, « Trente ans après comment expliquer Mai 68. D'aujourd'hui à hier et d'hier à aujourd'hui : le chercheur et son objet », *Scalpel*, n°4-5, 1999, p. 159.

³ Erik Neveu, « Le mystère du maoïsme breton », *art. cit.*, p. 195.

⁴ Bernard Pudal, « Ordre symbolique et système scolaire dans les années 1960 », *art. cit.*, p. 63

Etudiant l'ancrage social du maoïsme breton à la fin des années 1960-début des années 1970, Erik Neveu observe effectivement que « la sociographie des familles d'origine donne l'image d'un ancrage populaire dominant, de jeunes suivant une trajectoire ascendante via l'institution scolaire, trajectoire amplifiant souvent une petite promotion sociale des parents par rapport à la génération antérieure. Rapportés aux parcours scolaires des parents, ce sont aussi plus de 85 % des militants rencontrés qui sont les premiers dans leur famille à entrer à l'université, donnée qu'on associera au fait que la grande majorité d'entre eux ont des résultats scolaires supérieurs à la moyenne. [...] [U]ne des déterminations profondes de leurs engagements tient à ce qu'on peut décrire comme la situation de torsion sociale qu'ils/elles traversent. Promis à autre chose par leurs études, ils ne peuvent pas, ils ne veulent pas endosser le métier des parents ; les filles évoquent – souvent sans que la question soit posée – leur refus de répéter le mode de conjugalité de leur mère, la dépendance au mari. [...] Ces jeunes font donc presque tous, entre 1961 et 1973, la découverte de l'université. Rares sont ceux qui décrivent cela comme une expérience intellectuelle très excitante, mais presque tous soulignent le côté dépayasant de la chose : soit qu'il faille apprivoiser l'institution pour ceux qui n'en ont pas les codes, soit que « la fac » fonctionne comme la porte sur une autre vie culturelle et l'autonomie, soit encore qu'elle soit un lieu de débats. L'université fonctionne en tous cas comme un moment de resocialisation où ces étudiants, relevant le plus souvent du monde des « boursiers », vivent la torsion entre avoir été et être, être et que devenir ? »¹.

« Les « étudiants » sont évidemment au cœur de cette génération 68 et il n'est guère étonnant qu'ils le deviennent au moment du basculement du système éducatif au tournant des années soixante. Ils sont alors à la croisée des crises de transmission générationnelle, au contact des idées qui historicisent les rapports d'autorité sociale, les premiers concernés par l'ouverture des destins scolaires et ses effets déstabilisateurs, mais ils sont aussi désormais le nombre. Jamais autant que dans ces années soixante la question de la nature de ce nouveau groupe social n'a été autant disputée. Jamais ils n'ont bénéficié à la fois du prestige encore élitiste de leur appartenance au monde intellectuel et des forces qui en feront une sorte d'acteur collectif central de la crise de Mai-Juin. Les conditions sont en effet réunies pour que soient perçus l'ensemble des

¹ *Ibid.*

rapports sociaux de domination qui, faisant écho aux situations critiques de ces jeunes étudiants, vont les conduire à faire de la critique de l'autorité et des autorités (l'humeur anti-institutionnelle) leur horizon quotidien »¹. Ces dispositions critiques, si elles concernent particulièrement les étudiants des « années soixante-huit », ne leur sont pas circonscrites. « Groupe social composite et éphémère, les étudiants ne sont pas non plus un groupe fermé. Ils ont des frères, des sœurs, des amis qui ne sont pas ou plus étudiants et qui partagent à différents degrés leurs tensions. Les cordes qu'ils vont faire vibrer ne seront pas sans échos dans toute la société »². D'autant plus que le milieu ouvrier est alors touché par une crise économique, notamment dans la sidérurgie, et connaît les premiers « plans sociaux » dans les années 1960³. En effet, « pour qui examine les actions ouvrières, leur articulation à l'emploi et la crainte du chômage apparaissent antérieurement à mai-juin 1968⁴. Dès le début des années 1960, avec la grève des mineurs de Decazeville (19 décembre 1961- 23 février 1962) engagée contre l'arrêt de la production, relayée ensuite par la grève générale des mineurs en mars-avril 1963, puis avec la longue lutte chez Neyrpic à Grenoble, qui s'étire entre janvier 1963 et juin 1964, les premiers conflits sur l'emploi surgissent. La grève d'avril 1967 dans les mines de fer en Lorraine, qui s'étend ensuite à la sidérurgie, est également liée à l'annonce de 400 licenciements. De fait, la crainte du chômage s'est largement répandue »⁵.

A défaut d'analyser ici en quoi « Mai 68 a été le plus grand mouvement de masse de l'histoire de France, la grève la plus importante de l'histoire du mouvement ouvrier français et l'unique insurrection « générale » qu'aient connue les pays occidentaux surdéveloppés depuis la seconde Guerre mondiale »⁶, nous pensons ainsi que l'une de ses conditions de possibilité tient à la hausse générale du capital culturel « légitime » au sein de la société française, permise par l'expansion des taux de scolarisation durant les années cinquante-soixante. A la veille de Mai 68, l'enseignement technique a pris une place considérable dans la scolarisation des

¹ Bernard Pudal, « "Le moment 68 en France" (éléments de problématique) », *art. cit.*

² Bernard Pudal, « Ordre symbolique et système scolaire dans les années 1960 », *art. cit.*, p. 73.

³ Cf. Xavier Vigna, *Histoire des ouvriers en France au XXe siècle*, Paris, Perrin, 2012, 404 p.

⁴ L'ANPE est d'ailleurs créée dès le 13 juillet 1967.

⁵ Xavier Vigna, *L'Insubordination ouvrière dans les années 68. Essai d'histoire politique des usines*, Rennes, PUR, 2007, pp. 148-149.

⁶ Kristin Ross, *Mai 68 et ses vies ultérieures*, *op. cit.*, p. 10.

« jeunes », dont certains y trouvent non seulement une alternative à l'entrée précoce dans la vie active mais aussi une possibilité de poursuivre leurs études au-delà de la scolarité obligatoire. Ainsi, « en 1954, 16,3 % des enfants d'ouvriers entre 16 et 18 ans sont scolarisés, mais 35,5 % en 1968. A cette date, par conséquent, un tiers d'entre eux prolongent leur scolarité au-delà de l'âge obligatoire »¹. Certains poursuivent même des études supérieures, y compris à l'Université (plus particulièrement dans les filières de lettres et sciences humaines, avant même celles d'IUT²) même si le taux d'accès à l'enseignement supérieur des bacheliers techniques reste bien moindre que celui des bacheliers généraux³. L'enseignement technique s'adresse alors essentiellement aux garçons (qui représentent 88,2 % des élèves de lycées techniques et assimilés de l'enseignement public, au début des années 1960⁴), issus des classes moyennes et populaires (en 1959-1960, les enfants de personnels de service, d'ouvriers, d'employés et de cadres moyens représentent 64,10 % des élèves des lycées techniques et 70,3 % de ceux des centres d'apprentissage⁵). Les formations qui sont proposées à ces élèves sont essentiellement manuelles et préparent à occuper des métiers affiliés à ceux de leurs milieux d'origine, ouvriers pour les hommes et employées pour les femmes⁶. La relation

¹ Xavier Vigna, *Histoire des ouvriers en France au XXe siècle*, *op. cit.*, p. 223.

² Ainsi en 1973-1974, sur 100 bacheliers du technique de l'académie de Paris ayant accédé à l'Université, 26,3 % se sont orientés en lettres contre « seulement » 24,7 % en IUT (et 18,5 % en droit, 13,9 % en sciences économique et 11,5 % en sciences), source : Base Ac'Adoc, « Statistiques des étudiants inscrits dans les établissements universitaires. Enquête détaillée par fiches individuelles ; inscriptions dans un autre établissement. Public, 1973-74 », *Tableaux statistique* n° 4505, déc. 1974, pp. 1-161, Paris, MEN.

³ Ainsi en 1972-1973, il est respectivement de 50 % environ et de 87 %, source : Base Ac'Adoc, « Orientation des bacheliers 1972 en 1972-1973 selon la série du baccalauréat », note d'information, N° 38, nov. 1973, pp. 1-5, Paris, MEN.

⁴ Cf. Alain Girard, « L'origine sociale des élèves des classes de 6^e », *art. cit.*, p. 13, tableau II.

⁵ *Ibid.*, p. 20, tableau VI.

⁶ Cf. Claude Vimont, Jacques Baudot, « Les titulaires d'un diplôme d'enseignement technique ou professionnel dans la population active de 1962 », *art. cit.*, p. 769. Parmi les titulaires d'un diplôme de l'enseignement technique, au sein de la population active de 1962, « 76 % des hommes diplômés ont été formés dans des métiers ouvriers : près de la moitié de ceux-ci ont appris un métier des métaux, un sur six un métier du bâtiment, un sur huit l'électricité et la radio-électricité, un sur neuf les métiers du bois. [...] 2,5 % seulement du nombre total des diplômés a été formé dans le métier d'agriculteur. La part des employés de bureau est relativement faible : 8 %, celle des employés de commerce presque nulle. Il en est de même pour les agents techniques et les techniciens ; les créations de diplômes de ce niveau sont en effet très récentes et les nombres de diplômés sont de ce fait peu élevés : 5,6 % du total des diplômés. » Pour ce qui est des femmes de cette même population, une « sur deux diplômées environ est titulaire d'un diplôme d'employée de bureau, 10 % d'un diplôme de professeur de l'enseignement technique, 7 % d'un diplôme sanitaire et social, 5 % d'un diplôme de coiffeuse ou assimilée. Par contre, les diplômés d'employées de commerce ne représentent que 2,2 % du total des diplômes déclarés avec l'indication de leur spécialité. Les métiers de service représentent en tout 75 % des diplômes délivrés. Les métiers

pédagogique y est d'ailleurs calquée sur le rapport de patrons à apprentis, et les élèves y sont tutoyés¹. Il existe néanmoins des passerelles vers l'enseignement supérieur, ouvrant la voie d'une promotion sociale conséquente, grâce notamment à la section E (mathématique et technique) du baccalauréat général. Elle semble toutefois plus constituer une seconde chance pour les plus dotés au départ qu'une réelle voie d'ascension sociale². Formation pour enfants d'ouvriers et d'employés amenés à devenir ouvriers et employés, pour résumer à gros traits, l'enseignement technique est peu à peu passé des mains du patronat à celles de l'Etat. De l'atelier à l'Ecole, les élèves y ont gagné la prolongation de leur statut d'élèves, devenant non plus « apprentis », c'est-à-dire salariés au plus bas de l'échelle, mais collégiens puis lycéens voire même étudiants de plein droit (notamment avec les BTS créés en 1951 et les IUT créés en 1966). Bien que souvent séparés des autres élèves – ceux de la voie « générale » -, dans des établissements distincts et par leurs origines et destinées sociales, ils en partagent ainsi la condition adolescente, bref moment de relative indétermination sociale. Le développement de l'enseignement technique post-obligatoire nous semble ainsi avoir partie liée avec l'« insubordination ouvrière »³ qui se donne notamment à voir dans les mouvements de grèves sauvages apparues dès 1964 et qui semblent plus particulièrement le fait d'ouvriers jeunes et plus dotés scolairement que leurs aînés. De même, « les grèves de mai et juin semblent susciter un vif enthousiasme au sein de la jeunesse ouvrière. Il est probable qu'une certaine forme de solidarité générationnelle

ouvriers n'interviennent que pour 20 % du total, contre plus de 75 % pour les hommes. Près de 9 sur 10 des diplômes délivrés pour des métiers ouvriers relèvent de l'industrie textile et de l'habillement. Les efforts de l'enseignement technique ont donc été entièrement dirigés, au cours des dernières années, vers les métiers ouvriers spécifiquement féminins ».

¹ Cf. Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, op. cit., p. 226.

² Cf. Jean-Pierre Faguer, « Le baccalauréat "E" et le mythe du technicien », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nov. 1983, Vol. 50, p. 86. « Parce qu'elle est la filière d'enseignement général des lycées techniques, la section E est celle vers laquelle s'orientent, lorsqu'ils le peuvent, les élèves qui refusent le technique, l'atelier, le travail manuel, les formations trop spécialisées. Elle tend ainsi à devenir la filière refuge de ceux qui n'ayant pas pu se maintenir dans l'enseignement général du fait des contraintes du marché scolaire ont été « rachetés » par leur mérite en fin de seconde. Orientation « normale » pour les élèves d'origine populaire, les lycées techniques industriels accueillent aussi des élèves originaires des autres classes sociales orientés vers le technique — malgré les résistances encore nombreuses du milieu familial — du fait qu'elle est pour eux la seule possibilité d'entreprendre des études longues soit à cause de leurs résultats scolaires antérieurs, soit à cause des inégalités de recrutement vers les filières sélectives des études longues selon la hiérarchie des établissements de premier cycle ».

³ Cf. Xavier Vigna, *L'Insubordination ouvrière dans les années 68. Essai d'histoire politique des usines*, op. cit.

envers les étudiants facilite l'entrée dans l'action. Dès lors, les jeunes ouvriers semblent les plus entreprenants : souvent à l'initiative de la grève en mai, ils rechignent également davantage à reprendre le travail en juin »¹. Plus précisément, « « au départ des premières grèves, on trouve rarement la classe ouvrière traditionnelle, formée au cours des luttes syndicales antérieures. L'initiative vient souvent de jeunes ouvriers diplômés du second degré (BEPC, CAP, parfois baccalauréat) qui sont soumis à une hiérarchie bureaucratique et sont mal intégrés dans l'entreprise où ils n'ont qu'un emploi précaire, sous-qualifié. Ce sont ces jeunes gens qui, à Flins, font le tour des usines voisines pour les faire débrayer. Mais une fois le mouvement lancé, sa généralisation est largement spontanée », écrit Antoine Prost »².

Sans s'appesantir sur les débats sur le schème du « déclassement » - trop souvent pris dans le sens étroit de la mobilité sociale descendante alors que, chez P. Bourdieu au moins, il comprend aussi le « décalage structural entre les aspirations et les chances »³, autrement dit le « déclassement subjectif », compatible avec une mobilité sociale ascendante - il nous semble utile de préciser que, s'il ne nous semble pas invalidé objectivement, il ne peut pas pour autant constituer un principe explicatif de la crise étudiante de 1968, ou alors très partiel. En effet, parmi les étudiants, rares sont ceux qui ont alors déjà entamé leur carrière professionnelle au point de faire la découverte pratique de « cette impossible potentialité objective, sorte d'espérance ou de promesse trahie »⁴ du système scolaire. Cependant, le spectre des « intellectuels frustrés »⁵ qu'agitent les partisans d'une politique universitaire basée sur les principes de sélection-orientation, le pouvoir gaulliste en tête, ne sont pas sans conséquences sur les représentations des étudiants qui finissent, pour certains, par partager l'inquiétude des « débouchés », y compris au sein de l'UEC et de l'UNEF (cf. chapitre III de la thèse).

¹ *Ibid.*, p. 41.

² Cité par Bernard Pudal, Jean-Noël Retière, « Les grèves ouvrières de 68, un mouvement social sans lendemain mémoriel », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68, op. cit.*, p. 211.

³ Pierre Bourdieu, « Classement, déclassement, reclassement », *art cit.*, p. 9.

⁴ *Ibid.*, p. 14.

⁵ Voici, par exemple, une déclaration de l'époque du Président directeur général de Kodak-Pathé : « Il n'est pas bon de vivre dans un pays où il y a un excédent de personnes hautement qualifiées, car en période de crise, une jeunesse qui a longtemps étudié et qui se trouve sans situation convenable, présente non seulement une perte sèche, étant donné les investissements faits, mais encore un risque pour l'ordre établi », citée par Geneviève Dreyfus-Armand, « D'un mouvement étudiant l'autre : la Sorbonne à la veille du 3 mai 1968 », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, p. 137.

La « désillusion collective » comme principe explicatif de la crise de 1968 dont parle P. Bourdieu vaudrait donc, selon nous, plus pour les enseignants « subalternes » de l'enseignement supérieur (assistants et maîtres assistants), confrontés à la « crise de reproduction »¹ et l'encombrement des carrières qui touchent les universitaires et rendent leurs perspectives d'évolution incertaines, pouvant leur faire craindre un « déclassement » plus ou moins subjectif ; ainsi que pour les jeunes ouvriers et employés occupant des métiers équivalents à ceux de leurs parents dans la hiérarchie des postes, en dépit d'un capital scolaire plus important². Toutefois, « les données quantitatives qui permettent aujourd'hui de retracer par exemple les carrières des titulaires de CAP à cette époque, invitent cependant à souligner davantage le rôle de promotion que ce diplôme professionnel a rempli. Christian Baudelot et Roger Establet soulignent ainsi qu'en 1969, 23 % des titulaires de CAP sont cadres et 14 % sont indépendants. De même, en 1969, 35 % des titulaires de CAP occupent un emploi d'ouvrier qualifié et 23 % un emploi salarié « hiérarchiquement supérieur ». Ce qui fait dire aux auteurs que plus de la moitié des titulaires de CAP « ont donc atteint ou dépassé leur but » et presque les trois quarts avec les indépendants, « dont le statut est très valorisé dans la classe ouvrière »³. Parmi les ouvriers et employés, certaines catégories ont néanmoins plus de difficultés que d'autres à faire reconnaître leurs qualifications, particulièrement les femmes et les immigrés⁴. De ce fait, si le nombre

¹ Cf. Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, op. cit.

² A titre d'illustration, Christian Corouge - futur leader syndical dans les années 1970, un moment proche du groupe de cinéastes « gauchistes » du « groupe Medvedkine » et co-auteur du sociologue Michel Pialoux - n'est recruté aux usines Peugeot de Sochaux, en septembre 1968 (il a alors 18 ans), qu'en tant qu'« OS » alors qu'il a obtenu « un CAP d'ajusteur dans un Collège d'enseignement technique (CET) », cf. Christian Corouge *et al.*, « Engagement et désengagement militant aux usines Peugeot de Sochaux dans les années 1980 et 1990. Pourquoi la « Chronique Peugeot » de 1984-1985 parue dans *Actes* s'est-elle interrompue ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2013/1 n° 196-197, p. 21. Il rapporte, par ailleurs, les propos que tenait l'un de ses « profs d'atelier » en CAP, en 1967 : « Les mecs, de toute façon, quand vous sortirez, ne vous faites pas d'illusions. Avec votre CAP d'ajusteur, vous serez sur la chaîne ». Finalement, ce même professeur lui dira plus de quarante ans plus tard : « T'es quand même con, parce que sur les quinze ajusteurs qu'il y avait, les quinze ont trouvé du boulot comme ajusteur et toi tu es le seul con qui a été capable de travailler en chaîne », cf. Christian Corouge et Michel Pialoux, *Résister à la chaîne. Dialogue entre un ouvrier de Peugeot et un sociologue*, Marseille, Agone, 2011, pp. 372 et 374.

³ Philippe Alonzo et Cédric Hugrée, *Sociologie des classes populaires*, Paris, Armand Colin, 2010, p. 107.

⁴ « la reconnaissance de la qualification du travail dans une classification constitue un enjeu important, devant lequel des ouvrières, souvent jeunes d'ailleurs en ces années, et les ouvriers immigrés sont les plus démunis. Dès lors, leur carrière, tendanciellement moins brillante, se heurte à un « plafond de verre », [...] la promotion des uns s'est accompagnée de la stagnation des autres dans les usines, en même temps que le travail se transformait en profondeur », Xavier Vigna, *Histoire des ouvriers en France au XXe siècle*, op. cit., p. 202.

d'ouvrières « passe de 1 485 000 à 1 832 000 entre 1962 et 1975 soit une progression de près de 350 000 ouvrières, de sorte que la part des femmes dans le groupe ouvrier croît légèrement de 21,6 % à 22, % [...], le nombre d'ouvrières qualifiées *régresse* entre 1968 et 1975 passant de 428 000 à 402 000 unités. Ainsi, la féminisation relative de la main-d'œuvre industrielle s'est accompagnée d'un déclassement et d'un glissement général vers le bas [...]. La grande majorité des ouvrières est reléguée dans les basses classifications au point qu'en 1978 encore 80 % d'entre elles sont classées OS et manœuvres »¹. De même, « les ouvriers étrangers contribuent largement à l'essor du groupe ouvrier et constituent une main-d'œuvre nombreuse sinon prépondérante pour occuper les postes les plus pénibles [...]. L'arrivée massive de nouveaux ouvriers (étrangers et/ou ouvrières) semble donc nourrir cette ascension de la fraction masculine et française de la classe »². Or les ouvrières et les étrangers ont largement participé aux mouvements sociaux des années 1960-1970, dans les usines et au-delà, comme le soulignent les études de X. Vigna ; le schème du déclassement subjectif comme principe explicatif de l'engagement semble ainsi pouvoir valoir pour ces catégories particulières d'ouvriers.

¹ Xavier Vigna, *L'Insubordination ouvrière dans les années 68. Essai d'histoire politique des usines*, op. cit., pp. 114-115 et 116-117.

² Xavier Vigna, *Histoire des ouvriers en France au XXe siècle*, op. cit., pp. 195 et 201.

2) Des enseignés et enseignants, précurseurs du mouvement contestataire¹

Si la crise de « Mai-Juin 1968 » ne peut être réduite à sa dimension universitaire, celle-ci nous intéresse ici au premier chef en tant que « première crise universitaire d'après-guerre de grande ampleur [...] l'un de ces désaveux en actes massifs, assez rares pour retenir l'attention, des perspectives que les autorités d'alors s'affairaient à promouvoir »². La périodisation du « moment 68 » est évidemment un enjeu mémoriel puisque selon les signes avant-coureurs retenus, différents sens peuvent être attribués aux « événements ». Sans trancher la question, vaine, de leur commencement, la focalisation sur leur dimension universitaire nous a fait remonter aux années cinquante-soixante au cours desquelles se met en place une nouvelle organisation scolaire (cf. partie I). L'adoption puis l'entrée en vigueur de la « réforme Fouchet » de l'enseignement supérieur suscitent contre elles une mobilisation universitaire et lycéenne croissante qui se fait plus audible à partir de la rentrée 1967-1968, alors que la question des équivalences entre ancien et nouveau régime des études pose des problèmes concrets, et que le manque de personnel d'encadrement empêche la tenue effective de nombre d'enseignements ; problèmes auxquels s'ajoute le spectre de la

¹ On trouvera une chronologie des événements de mai 1968 dans Bernard Pudal, « Les événements de mai-juin 1968 : bref récit chronologique », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68, op. cit.*, pp. 189-194 ; Michèle Zancarini-Fournel, « Chronologie France 1962-1981 », dans Philippe Artières, Michèle Zancarini-Fournel, (dir.), *68 une histoire collective, op. cit.*, pp. 787-798 ; Monique Suzzoni, « Chronologie générale », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 284-303, et « Chronologie des événements de mai-juin 1968 », Paris, La Documentation française, 1970. Pour des chronologies plus centrées sur l'Université, voir Danièle Le Cornu, Rachel Mazuy, « Chronologie des événements à Nanterre en 1967-1968 », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, vol. 11, n°11, pp.133-135, et Geneviève Dreyfus-Armand, « D'un mouvement étudiant l'autre : la Sorbonne à la veille du 3 mai 1968 », *art. cit.* Une chronologie consacrée à la mobilisation au sein de l'Institut d'anglais de la Sorbonne, remontant à l'année 1966, se trouve dans Marie-Pierre Pouly, *L'esprit du capitalisme et le corps des lettrés : l'inscription scolaire de l'anglais et sa différenciation*, thèse pour l'obtention du grade de docteur en sciences sociales, EHESS, décembre 2009, pp. 661 et suiv. ainsi que dans Christophe Gaubert, Marie-Pierre Pouly, « Transformations morphologiques et mobilisations disciplinaires. Les enseignants et étudiants de l'Institut d'anglais de la Sorbonne en 1968 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2012/4, n° 194, pp. 78-97. Pour ce qui est de la mobilisation du monde ouvrier, voir notamment Xavier Vigna, *Histoire des ouvriers en France au XXe siècle, op. cit.*, pp. 248-250 et Xavier Vigna, *L'Insubordination ouvrière dans les années 68. Essai d'histoire politique des usines, op. cit.*, pp. 25-87. La liste de ces chronologies n'est rien moins qu'exhaustive.

² Bernard Lacroix, « Trente ans après comment expliquer Mai 68. D'aujourd'hui à hier et d'hier à aujourd'hui : le chercheur et son objet », *art. cit.*, pp. 151-152.

« sélection » à l'entrée de l'Université dont l'échéance, selon les perspectives rendues publiques de la « réforme Peyrefitte », serait la prochaine rentrée.

a. De l'épicentre universitaire à la généralisation de la crise

Le Monde relate, le 11 octobre 1967, l'absence de TP pour les redoublants et, un mois plus tard, le fait que « 80% des étudiants en langue n'auront pas accès aux laboratoires spécialisés. Les TP de langue seront supprimés pour les non-spécialistes »¹. En outre, la poursuite de l'augmentation des effectifs étudiants, dont le rythme est maximal entre 1963 et 1968 (cf. partie I), rend leur accueil problématique, particulièrement dans les locaux limités de l'Université de Paris *intra muros*. Le 17 octobre 1967, « la rentrée de 11 000 étudiants de première année à la Faculté de droit de Paris est [ainsi] ajournée par manque de locaux »². Les premières réactions consistent en un « meeting réunissant plus de 400 personnes pour protester contre les conditions de la rentrée et contre « toutes mesures d'élimination des étudiants » », tenu sur le campus de Nanterre, le 7 novembre 1967³. « La rentrée universitaire 1967 « Difficile M. Peyrefitte ? Désastreuse ! » titre, apostrophant le ministre de l'Éducation nationale, un tract commun signé de l'UNEF [- rappelons qu'alors « il n'y a pas eu d'audience accordée à l'UNEF par le ministre de l'Éducation nationale depuis novembre 1964 »⁴ -] et de divers syndicats de la FEN (enseignement supérieur et secondaire, bibliothèques, administrations universitaires...) pour appeler à une manifestation le 9 novembre 1967, jour de la rentrée solennelle de l'Université. L'accès à la Sorbonne étant impossible, la manifestation se déroule dans le quartier et rassemble, pour la première fois depuis des années, un nombre impressionnant de participants, plusieurs milliers. C'est la première fois depuis les grandes mobilisations de la période de la guerre d'Algérie que l'UNEF réunit autant d'étudiants pour une manifestation. Ce signe n'échappe pas aux militants étudiants. « Désastreuse », « catastrophique », les adjectifs ne manquent pas pour

¹ Danièle Le Cornu, Rachel Mazuy, « Chronologie des événements à Nanterre en 1967-1968 », *art. cit.*, p. 133.

² Monique Suzzoni, « Chronologie générale », *art. cit.*, p. 286.

³ Cf. Danièle Le Cornu, Rachel Mazuy, « Chronologie des événements à Nanterre en 1967-1968 », *art. cit.*, p. 133.

⁴ Alain Monchablon, « L'UNEF avant mai. En attendant le miracle », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, p. 87.

caractériser cette rentrée ; « les inscriptions ont dû être bloquées, partout les cours sont retardés, les locaux sont insuffisants, le nombre d'enseignants est scandaleusement faible » dénoncent les syndicats étudiants et enseignants. Mais, le problème principal se situe au-delà de cette conjoncture même « Cette situation... est bien la conséquence d'une politique concertée du pouvoir qui vise à produire rapidement et aux moindres frais le personnel docile dont l'économie capitaliste a besoin et qui ne fait qu'aggraver les défauts et les insuffisances d'un système d'enseignement inchangé depuis cent ans qui est en train de faire faillite ». Le mot d'ordre est clairement défini : « Nous refusons l'Université d'antan comme nous refusons l'Université que le gouvernement veut mettre en place », « Ni l'Université Fouchet, ni l'Université d'antan » »¹ affirme encore le journal de la Fédération des Groupes d'Etudes de Lettres (FGEL) de la Sorbonne, structure intermédiaire de l'UNEF. Cette première manifestation qui inaugure l'année universitaire 1967-1968 réunit déjà 5 000 participants à Paris².

La semaine suivante voit l'« occupation par les étudiants de sociologie des amphithéâtres » de Nanterre et la formation de « comités enseignants-étudiants [...] en sociologie, philosophie et anglais ». A partir du 17 novembre, y commence une grève de 10 jours, initiée par des « professeurs et étudiants du département de sociologie [...] qui va s'étendre à tous les départements (pour des équivalences entre anciennes et nouvelles licences, contre la réduction des effectifs en TP, pour une représentation étudiante à l'Assemblée de Faculté) [...]. Le mouvement se termine sur la constitution d'une commission mixte (étudiants/professeurs) chargée d'élaborer les propositions communes à soumettre au ministre »³. Cette « agitation » nanterroise a des échos à la Sorbonne où, « le 18 novembre, des étudiants entrent en force à l'Assemblée de Faculté, signe de tension latente ; les interventions des représentants de l'UNEF se multiplient dans les amphithéâtres et les salles de travaux pratiques et il n'est pas de jour où une délégation ne porte ses doléances au secrétaire général »⁴. C'est aussi à cette période qu'est diffusé un tract émanant de militants - en grande partie passés par l'UEC et qui

¹ Geneviève Dreyfus-Armand, « D'un mouvement étudiant l'autre : la Sorbonne à la veille du 3 mai 1968 », *art. cit.*, pp. 136-137.

² Cf. Monique Suzzoni, « Chronologie générale », *art. cit.*, p. 286.

³ Danièle Le Cornu, Rachel Mazuy, « Chronologie des événements à Nanterre en 1967-1968 », *art. cit.*, p. 134.

⁴ Geneviève Dreyfus-Armand, « D'un mouvement étudiant l'autre : la Sorbonne à la veille du 3 mai 1968 », *art. cit.*, p. 138.

fonderont en mars 1968 le Mouvement d'Action Universitaire (MAU) - du bureau démissionnaire de la FGEL (dont le président est Brice Lalonde), sous la signature d'un comité « la Sorbonne aux étudiants » et « qui sera connu, à cause de la couleur du papier, comme le tract « saumon » ; il s'agit de la première remise en cause, à la Sorbonne, dans le style berlinois ou nanterrois, des professeurs titulaires. Le tract titre : « Mais pourquoi des professeurs ? » et commence par : « Les sous-ministres Vedel et Zamanski¹, les chers professeurs de Sorbonne, les prospecteurs du rendement inodore, les bureaucrates affolés des ministères, ces faux illustres et ces vrais médiocres, toujours à vagir les uns sur les autres, s'accordent pour devenir les chantres de cette fausse angoisse : que faire des étudiants, que faire de cette horde ? A les entendre un seul personnage fait dérailler la machine : l'étudiant(e) »². Ce à quoi ces militants étudiants opposent leur propre conception de l'enseignement supérieur et de sa pédagogie :

« Mais pourquoi des professeurs ? »

Comité « La Sorbonne aux étudiants » tract n° 1, 20 novembre 1967³

« Oui, nous voulons sûrement des chercheurs à qui nous puissions parler, oui, nous voulons des pédagogues dont la formation inachevée est un gage de travail controversé et critique. En bref, nous voulons bien des milliers d'assistants qui auront la redoutable tâche d'être assistés par des étudiants. Mais nous déclarons solennellement que moins il y aura de professeurs et plus l'éducation mutuelle des seuls usagers sains de l'université sera libre. Plus de cours poussiéreux, plus de bergsonnades ânonnées, plus d'examen pour singes savants, plus de répression magistrale, voilà la perspective qui, seule, peut garantir une quelconque joie d'apprendre* »

* « *L'achèvement de cette perspective n'est évidemment pas possible sans la révolution.* »

¹ Rappelons que les deux doyens parisiens, respectivement de la faculté de droit et de celle des sciences, ont pris publiquement position en faveur de la « sélection » mais seul le second a appartenu à la commission de réforme de l'enseignement supérieur dont s'était entouré C. Fouchet.

² Geneviève Dreyfus-Armand, « D'un mouvement étudiant l'autre : la Sorbonne à la veille du 3 mai 1968 », *art. cit.*, pp. 142-143.

³ Alain Schnapp, Pierre Vidal-Naquet, *Journal de la commune étudiante. Textes et documents. Novembre 1967-juin 1968*, Paris, Seuil, 1988 (1968), pp. 114-115.

Une forme de front syndical continue de s'organiser au-delà de la manifestation de rentrée avec, à Nanterre par exemple, le vote du SGEN et du SNESup, le 28 novembre, du « principe d'une grève début décembre si des crédits supplémentaires ne sont pas accordés à la Faculté, notamment pour la bibliothèque ». Surtout, du 11 au 16 décembre, une « semaine d'action [est] organisée par l'UNEF dans toute la France à laquelle s'associe le SNESup »¹. La rentrée universitaire de 1967 est donc l'occasion des premières mobilisations contre la politique universitaire en cours et à venir (Peyrefitte ayant commencé à évoquer la question de la sélection dans ses discours publics dès l'automne 1967, cf. Partie I, chapitre III). Elles sont d'abord initiées par les organisations syndicales de gauche, étudiantes (UNEF) mais aussi enseignantes (SGEN et SNESup), tout en agrégeant des « non organisés », rapidement - si ce n'est d'entrée - majoritaires. D'ailleurs nombre de témoignages et d'analyses insistent sur l'état moribond des structures syndicales étudiantes à l'époque². « L'UNEF était devenue, en 1967-68 à la Sorbonne, une structure inapte à encadrer la mobilisation étudiante, car toutes les actions importantes passaient en dehors d'elle, par les groupes politiques qui se disputaient sa maîtrise »³ et, « à Nanterre, à partir de février 68, le côté revendicatif, institutionnel de l'UNEF, n'était plus de nature à organiser quoi que ce soit ! »⁴.

La « contestation » dépasse le cadre strictement universitaire, en restant néanmoins scolaire, avec la création des Comités d'Action Lycéens (CAL) à l'automne 1967 qui dénoncent les « lycées casernes »⁵ et dont la mobilisation commence à être plus visible à partir de janvier 1968 – ils seraient en partie une émanation de la Jeunesse Communiste révolutionnaire (JCR), l'un des courants scissionnistes de l'UEC. La nouvelle année civile commence, en outre, par des « affrontements à la Faculté de

¹ Danièle Le Cornu, Rachel Mazuy, « Chronologie des événements à Nanterre en 1967-1968 », *art. cit.*, p. 134.

² Cf. notamment Alain Monchablon, « L'UNEF avant mai. En attendant le miracle », *art. cit.*, pp. 87-91 ; Didier Fischer, *L'histoire des étudiants en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Flammarion, 2000, pp. 321 et *sq.*

³ Geneviève Dreyfus-Armand, « D'un mouvement étudiant l'autre : la Sorbonne à la veille du 3 mai 1968 », *art. cit.*, p. 145.

⁴ Geneviève Dreyfus-Armand, Jean-François Godchau, « Le syndicalisme étudiant à Nanterre. Entretien avec Jean-François Godchau », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n°11-13, p. 108.

⁵ Didier Leschi, « Mai 68 et le mouvement lycéen », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n°11-13, p. 260.

Nanterre »¹ avec notamment une manifestation déclenchée, le 26 janvier, par quelques militants anarchistes, étudiants de sociologie. On est alors encore loin d'un mouvement de masse, associant largement étudiants et enseignants, comme l'illustre un « communiqué, transmis à l'AFP, des représentants des départements de géographie, lettres modernes, anglais, espagnol et italien de Nanterre qui « pensent pouvoir condamner, au nom de tous les étudiants de bonne foi, les menées provocatrices d'un petit nombre » »². D'ailleurs, l'intervention de la gendarmerie sur le campus n'est alors dénoncée publiquement que par une affiche des « enragés de Nanterre » (influencés par les situationnistes) qui s'en prend, au passage, aux enseignants de sociologie de Nanterre les plus proches du pouvoir politique en évoquant « Grappin la matraque épaulé par son Bourricaud, soutenu par les arguments de Morin & Touraine »³ - rappelons que F. Bourricaud et A. Touraine sont alors conseillers d'A. Peyrefitte et que le doyen P. Grappin a été membre de la commission de réforme de l'enseignement supérieur dont s'était entouré C. Fouchet. Le 14 février, la mobilisation en faveur de la libre circulation entre les bâtiments féminins et masculins des résidences universitaires est une nouvelle fois reconduite dans plusieurs villes universitaires – les précédents remontent à l'année antérieure à Nanterre mais auraient commencé dès 1962 à Antony⁴.

L'amorce de la contestation universitaire ne semble pas alors de taille à faire reculer le pouvoir politique et les universitaires qui partagent le dessein de la « sélection ». Ainsi, le 21 février 1968, « les Doyens de Facultés des sciences se prononcent en faveur d'une « orientation sélective » à l'entrée des Facultés »⁵. Dès le lendemain, l'UEC de Nanterre (qui « ne compte qu'une vingtaine de membres dont au plus six ou sept sont actifs »⁶, selon un ancien étudiant « gauchiste », ou une centaine, selon Robert Merle qui y enseigne alors⁷) fait la « critique de la politique de ségrégation sociale dans les résidences universitaires, inadaptation de l'enseignement aux besoins

¹ Monique Suzzoni, « Chronologie générale », *art. cit.*, p. 286.

² Danièle Le Cornu, Rachel Mazuy, « Chronologie des événements à Nanterre en 1967-1968 », *art. cit.*, p. 134.

³ Monique Suzzoni, « Chronologie générale », *art. cit.*, p. 286.

⁴ Cf. Michèle Zancarini-Fournel, « Récit. Le champ des possibles », *art. cit.*, p. 50.

⁵ Monique Suzzoni, « Chronologie générale », *art. cit.*, p. 287.

⁶ Jean-Pierre Duteuil, « Les groupes politiques d'extrême-gauche à Nanterre », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n°11-13, pp. 111.

⁷ Cf. Robert Merle, *Derrière la vitre*, *op. cit.*

du pays, de l'interdiction des activités politiques »¹. Quatre jours plus tard, le second degré se mobilise au-delà des CAL avec la « grève des enseignants et des élèves en Zone A, contre les mesures d'orientation »².

La dynamique de la mobilisation³ allant dans le sens d'un élargissement des troupes et d'une intensification des actions, une « manifestation de l'UNEF [...] pour de nouvelles constructions universitaires et problèmes de résidences »⁴ est lancée pour le 14 mars et « malgré son impréparation, réunit 6 à 7 000 étudiants »⁵. Le même jour, des « étudiants entrent en force à la faculté des sciences [de Paris], ils envahissent les cours et crient des slogans hostiles au plan Fouchet et au doyen Zamansky »⁶. Une semaine après, l'arrestation de militants étudiants mobilisés contre la guerre du Vietnam - dont certains de Nanterre - qui avaient dégradé un guichet de l'*American Express*[®], provoque l'occupation du bâtiment administratif de l'Université de Nanterre dans la nuit du 22 mars, par environ 120 étudiants, de différentes obédiences politiques dont une part non négligeable de « non organisés », dont certains seront à l'origine du « mouvement du 22 mars ». Les étudiants, qui ne seront jamais unanimes et loin de tous soutenir le mouvement contestataire, sont alors encore des plus divisés et les plus rétifs à cette mobilisation se sentent encore assez en position de force pour que, le 27 mars à Nanterre, « des délégués étudiants de français, allemand, italien, espagnol et anglais critiquent les « contestateurs » »⁷. Toutefois, le seuil déjà atteint par la mobilisation produit en retour des effets auto-renforçants⁸ et on assiste ainsi au « passage d'une

¹ Danièle Le Cornu, Rachel Mazuy, « Chronologie des événements à Nanterre en 1967-1968 », *art. cit.*, p. 134.

² Monique Suzzoni, « Chronologie générale », *art. cit.*, p. 287.

³ Cf Michel Dobry, *Sociologie des crises politiques : la dynamique des mobilisations multisectorielles*, *op. cit.*

⁴ Danièle Le Cornu, Rachel Mazuy, « Chronologie des événements à Nanterre en 1967-1968 », *art. cit.*, p. 135.

⁵ Geneviève Dreyfus-Armand, « D'un mouvement étudiant l'autre : la Sorbonne à la veille du 3 mai 1968 », *art. cit.*, p. 138.

⁶ Source : Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Éducation nationale), 19870191/9, Archives Nationales.

⁷ Geneviève Dreyfus-Armand, « D'un mouvement étudiant l'autre : la Sorbonne à la veille du 3 mai 1968 », *art. cit.*, p. 138.

⁸ Pour diverses analyses et illustrations historiques de ce phénomène, cf. notamment Annie Collovald, Brigitte Gaïti (dir.), *La démocratie aux extrêmes : sur la radicalisation politique*, Paris, La Dispute, 2006 ; Timothy Tackett, *Par la volonté du peuple : comment les députés de 1789 sont devenus révolutionnaires*,

situation dans laquelle l'offre de biens de salut politique des organisations militantes en milieu étudiant n'intéresse pas grand monde, à cette situation où sous l'effet de la mobilisation, sous l'effet de l'obligation de se situer et peut-être de prendre parti, les organisations et les visions du monde qu'elles proposent trouvent crédit et audience, les groupes recrutent de sorte que la situation en tant que telle se transforme »¹. La dynamique ascensionnelle de la mobilisation - à laquelle la « répression » n'est pas étrangère - est donc quasi exponentielle de par ses effets politisants et polarisants, alimentant une certaine radicalisation. D'ailleurs, on observe alors une extension des revendications au-delà des seules questions universitaires. « Le 28 mars, une manifestation demande de nouvelles constructions universitaires mais, pour les militants étudiants, la crise universitaire n'est qu'une composante d'un ensemble social plus vaste et, justement, le climat social français est déjà assez « lourd » au printemps 1967, le gouvernement avait décidé de légiférer par ordonnance dans le domaine économique et social (notamment sur la Sécurité Sociale) et la « réforme Fouchet » apparaît comme un élément de cette réorganisation »².

A partir du 29 mars 1968, à Nanterre, des réunions de travail sont initiées par le Mouvement du 22 mars sur des thèmes universitaires tels que « l'Université critique » inspirée du modèle berlinois - d'ailleurs le 1^{er} avril est organisé un meeting avec un dirigeant du Sozialistischer Deutscher Studentenbund (SDS) allemand (K. Wolf), peut-être par l'entremise de Daniel-Cohn Bendit, lui même allemand, qui revient alors de Berlin³ -, mais aussi sur des thèmes anti-impérialistes. La dynamique de mobilisation est telle que, en ce tout début avril, « les étudiants en sociologie de 2^e année du 1^{er} cycle décident à la majorité de boycotter leurs examens partiels » et « 1 500 personnes participent à l'assemblée générale du Mouvement du 22 mars qui annonce une journée

op. cit. ; Michel Dobry, *Sociologie des crises politiques : la dynamique des mobilisations multisectorielles*, *op. cit.*

¹ Bernard Lacroix, « Trente ans après comment expliquer Mai 68. D'aujourd'hui à hier et d'hier à aujourd'hui : le chercheur et son objet », *art. cit.*, p. 165.

² Geneviève Dreyfus-Armand, « D'un mouvement étudiant l'autre : la Sorbonne à la veille du 3 mai 1968 », *art. cit.*, p. 138.

³ « le mouvement allemand pour ne citer que lui était bien antérieur, et a influencé le mouvement français. Par exemple, Dany Cohn-Bendit rentre de vacances en Allemagne, quelques jours avant la prise de la tour administrative de Nanterre le 22 mars. Dans le train de banlieue qui nous emmenait à Nanterre, je me souviens qu'il ne nous parle que de Rudy Duschke et de se qui se passe en Allemagne », René Lourau, « Prolongements », dans Henri Lefebvre, *L'irruption de Nanterre au sommet*, Paris, Syllepse, 1998 (1968), p. XXVI.

sur les thèmes des pays de l'Est, de l'Université critique et de l'anti-impérialisme »¹. « Des commissions se sont constituées et je me rappelle certaines assemblées générales en plein air, au printemps, à Nanterre, avec des commissions par thème sur le Vietnam, la Pologne, mais aussi l'Université... Beaucoup d'étudiants participaient à ces séances de travail, il s'agissait souvent d'étudiants qui n'avaient jamais « milité » de leur vie et n'avaient pas l'ombre d'une connaissance politique *a priori* et ils participaient à des commissions de travail anti-impérialistes, de rénovation de l'Université et de la société »².

Si les étudiants commencent alors à se mobiliser très largement en faveur de la « contestation », les enseignants incarnant le pouvoir universitaire institutionnel sont encore persuadés de pouvoir défendre leurs prérogatives. Ainsi le 29 avril, le conseil universitaire de Nanterre se réunit et déclare que « le corps enseignant unanime exprime sa détermination d'assurer le déroulement des examens dans les formes régulières »³. Le corps enseignant est pourtant loin d'être à l'unisson puisque, rien qu'à Nanterre, il s'en trouve pour soutenir les étudiants dans leur remise en cause de la politique scolaire et même de la « société de consommation » plus largement, notamment Henri Lefebvre⁴, professeur de sociologie, et Hélène Cixous⁵, alors chargée d'enseignement en anglais, tous deux membres de droit du conseil d'Université en tant que « rangs A ». P. Vidal-Naquet insinue, en outre, dans ses mémoires que J.-F. Lyotard, alors maître-assistant en philosophie à Nanterre, aurait été l'auteur d'au moins un tract du « Mouvement du 22 mars »⁶. Au-delà des cas individuels, le SNESup sera solidaire de toutes les manifestations universitaires, son secrétaire général Alain Geismar allant même jusqu'à se lier personnellement au Mouvement du 22 mars puis, après avoir renoncé à ses

¹ Danièle Le Cornu, Rachel Mazuy, « Chronologie des événements à Nanterre en 1967-1968 », *art. cit.*, p. 135.

² Geneviève Dreyfus-Armand, Jean-François Godchau, « Le syndicalisme étudiant à Nanterre. Entretien avec Jean-François Godchau », *art. cit.*, p. 109.

³ Danièle Le Cornu, Rachel Mazuy, « Chronologie des événements à Nanterre en 1967-1968 », *art. cit.*, p. 135.

⁴ Cf. Henri Lefebvre, *Le temps des méprises*, Paris, Stock, 1975, Chapitre 4 « Les enfants de Mai », p. 120.

⁵ Source : entretien avec l'auteure, le 26 avril 2008.

⁶ « « Votre lutte est la nôtre » disait aux ouvriers un tract du Mouvement du 22 mars plus ou moins rédigé par Lyotard », Pierre Vidal-Naquet, *Mémoires. 2, Le trouble et la lumière : 1955-1998*, Paris, Seuil-La découverte, 2007, pp. 290-291.

fonctions syndicales, à la Gauche Prolétarienne, réviviscence de l'UJC(ml). Une partie des syndicalistes du SGEN semble aussi avoir soutenu le mouvement, mais elle semble « minoritaire », Paul Vignaux, secrétaire du syndicat, étant « lui-même sceptique à l'égard des thèmes portés par le Mouvement de mai, tels que l'autogestion ou la contestation radicale de l'école »¹. Concernant les enseignants des autres ordres d'enseignement, « dans le premier degré, moins mobilisé que l'enseignement secondaire et supérieur, le SNI est d'autant plus prudent qu'il mesure l'écart existant entre Paris et la province. La remise en cause de l'école et des rapports enseignants-enseignés, relayés par certains militants d'extrême gauche et par ceux du SGEN, l'incite à demeurer méfiant. Puis, lorsque le mouvement se généralise, il reprend son rôle habituel de liaison entre les confédérations. Le second degré, général et technique, est beaucoup plus touché par la contestation. Les oppositions internes y sont également plus vives et parcourent les différentes organisations. Les syndicats de la FEN se montrent néanmoins particulièrement actifs. La fédération est enfin, comme on l'a vu, à la pointe du mouvement dans l'enseignement supérieur. Au SGEN, la crise qui couvait depuis deux ou trois ans éclate pendant les « événements ». Déjà contesté pour ses positions modérées à l'égard de la guerre du Viet-nam et pour un gouvernement trop personnel de l'organisation, Vignaux est pris à partie par une nouvelle génération de militants, aux inclinations beaucoup plus anti-institutionnelles que les précédentes »². « Acteur central du mouvement, comme le SNESup, ou spectateurs réticent pris dans la révolte, comme les directions du SNI et du SGEN, les organisations enseignantes sortiront pour la plupart ébranlées des « événements » »³, dont on mesure ainsi l'ancrage dans le milieu scolaire qui en constitue l'épicentre.

Après la fermeture de Nanterre sur décision du doyen P. Grappin, le 3 mai, « les événements de Nanterre et de la Sorbonne convergent »⁴. La « crise universitaire » prend alors une ampleur inédite et s'étend au-delà de la capitale. « La clameur des événements parisiens gagne progressivement la province, d'autant que certaines villes universitaires, à l'instar de Nantes notamment, ont déjà connu dans l'année 1967-1968

¹ Cf. Bertrand Geay, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La Découverte, 2005, p. 71.

² *Ibid.*, p. 83.

³ *Ibid.*, p. 77.

⁴ Geneviève Dreyfus-Armand, « D'un mouvement étudiant l'autre : la Sorbonne à la veille du 3 mai 1968 », *art. cit.*, p. 146.

des manifestations étudiantes de grande ampleur. La révolte des étudiants parisiens a son pendant provincial qui ne manque pas d'originalité. Qualifiées souvent de répliques à l'agitation parisienne, les événements provinciaux ont aussi leur propre dynamique »¹. L'évolution de la mobilisation est alors, plus que jamais, incrémentielle, nourrie des « réactions spontanées et massives qui allaient s'opposer – en s'amplifiant les jours suivants – à la répression du mouvement »². Depuis un épicode universitaire parisien se propage une dynamique de mobilisation qui atteint la province et des univers sociaux et professionnels les plus divers. Ainsi, « si tout débute, du 2 au 12 mai, par une crise spécifiquement étudiante, très vite, la solidarité qui se manifeste de tous côtés autour des étudiants, contre la violence de la répression policière, participe à désenclaver la question étudiante »³. Un processus de « déssectorisation »⁴ s'enclenche alors, synchronisant diverses crises sectorielles aux temporalités jusque là propres. Dès le « jeudi 16 mai, des mots d'ordre de boycott et de report d'examens sont lancés. A la Sorbonne, des assemblées se tiennent nuit et jour. A. Sauvageot présente le programme de l'UNEF : un « pouvoir étudiant », l'autonomie des facultés, l'extension de la lutte vers les arts et l'information, la jonction entre ouvriers et étudiants. Les premières grèves commencent à la SNCF [...]. Lundi 20 mai, la grève est quasi totale. On avance le chiffre de 10 millions de travailleurs en grève »⁵. « Après le recul du premier ministre Georges Pompidou rentrant d'Afghanistan qui « rouvre la Sorbonne », promet la libération des étudiants et se déclare « prêt à l'apaisement » (allocution télévisée du 11 mai), l'occupation de la Sorbonne [- qui allait durer un mois et demi⁶ -] et de toutes les facultés françaises crée un état de fait sans précédent où les problèmes universitaires se

¹ Didier Fischer, *L'histoire des étudiants en France, de 1945 à nos jours*, op. cit., p. 402. Voir à ce propos les monographies qui concernent les mobilisations universitaires de Toulouse, Caen et Lille : Christine Faure, « Mai 1968 à Toulouse : le Mouvement du 25 avril », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n°11-13, pp. 200-204 ; Gérard Lange, « L'exemple caennais », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 205-213 ; Jean-François Condette, « « Autour de mai 1968 » : de la faculté des Lettres à l'Université de Lille 3 : une mutation accélérée (1968-1970) », *Revue du Nord*, 2005/1 n° 359, pp. 139-176.

² Geneviève Dreyfus-Armand, « D'un mouvement étudiant l'autre : la Sorbonne à la veille du 3 mai 1968 », art. cit., p. 147.

³ Bernard Pudal, « Les événements de mai et juin 1968 : bref récit chronologique », art. cit., p.189.

⁴ Cf Michel Dobry, *Sociologie des crises politiques : la dynamique des mobilisations multisectorielles*, op. cit.

⁵ Bernard Pudal, « Les événements de mai et juin 1968 : bref récit chronologique », art. cit., p. 192.

⁶ Cf. Geneviève Dreyfus-Armand, Madeleine Rébérioux, « La Sorbonne occupée. Entretien avec Madeleine Rébérioux », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, p. 157.

trouvent bientôt noyés mais aussi amplifiés et transfigurés dans une situation quasi révolutionnaire »¹.

b. Les facteurs de politisation préalable

A partir du milieu des années 1960, se développe une « offre de politisation portée par les organisations d'extrême gauche ou les figures mondiales de la révolte, par la diffusion en milieu étudiant des marxismes hétérodoxes, du situationnisme et de la critique artiste du capitalisme »². En amont, « la question coloniale [...] est plus largement au fondement de politisations étudiantes renouvelées : l'anticolonialisme pendant la guerre d'Algérie [...] se transforme à partir de 1965 en anti-impérialisme pro-vietnamien qui non seulement revivifie des mobilisations étudiantes affaiblies depuis 1962, mais encore contribue à structurer les groupes d'extrême gauche naissants. Or, cette structuration progressive de l'extrême gauche met en cause l'autorité communiste [...] les crises successives qui agitent l'UEC depuis le tout début des années 1960, témoignent de l'autonomisation conflictuelle de la jeunesse d'extrême gauche par rapport au Parti communiste »³ - « plusieurs organisations sont, en effet, nées des scissions de l'UEC : la JCR qui deviendra LCR, l'UJC(ml) qui, avec le PCMLF (parti communiste marxiste-léniniste de France) créé en 1968, ouvriront la voie à la GP (la Gauche prolétarienne) et à VLR (Vive la révolution) »⁴. Le contexte des guerres de décolonisation et des guerres « impérialistes » a ainsi impulsé une dynamique de mobilisation en contribuant à la politisation du milieu étudiant et lycéen⁵, et plus largement du milieu universitaire et intellectuel. La mobilisation pour la « libération » de l'Algérie ne sera d'ailleurs pas tant le fait des futurs étudiants mobilisés en 1968 (du moins les plus jeunes) que celui de leurs aînés, notamment enseignants⁶. De futurs

¹ Jean-Claude Passeron, « 1950-1980 : L'université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ? », *art. cit.*, p. 379.

² Boris Gobille, « La vocation d'hétérodoxie », *art. cit.*, p. 285.

³ Boris Gobille, « Mai-Juin 68 : crise du consentement et ruptures d'allégeance », *art. cit.*, p. 25.

⁴ Frédérique Matonti, Bernard Pudal, « L'UEC ou l'autonomie confisquée », *art. cit.*, p. 141.

⁵ Les Comités Vietnam Lycéens (CVL) créés en 1966 au sein de la Jeunesse Communiste (JC) - dont leurs militants seront exclus -, sont ainsi à l'origine de la formation des Comités d'action lycéens (CAL) qui apparaissent à l'automne 1967, cf. Didier Leschi, « Mai 68 et le mouvement lycéen », *art. cit.*, pp. 260-264.

⁶ Sur les divisions des syndicats enseignants et leur évolution quant à la guerre d'Algérie, cf. Bertrand Gay, *Le syndicalisme enseignant*, *op. cit.*, p. 66 et sq.

« gauchistes » tels que Jean-Paul Dollé¹ (né en 1939) et Dominique Grange (née en 1940) témoignent ainsi du rôle de leur enseignant « de classe de philosophie » dans leur information concernant la guerre d'Algérie, respectivement au lycée Jeanson de Sailly de Paris et à Lyon – D. Grange y suit l'enseignement de Jeannette Colombel, alors communiste et co-fondatrice du « Comité lyonnais de défense des libertés et droits individuels pour dénoncer la torture en Algérie »². Parmi les enseignants, « pour toute une génération de militants, la lutte contre la guerre d'Algérie joue un rôle révélateur. La violence du conflit et l'attitude du pouvoir ont radicalisé les positions. Elles ont montré la nécessité de l'action collective, tout en valorisant le comportement « avant-gardiste » des intellectuels. A l'intérieur de la FEN, l'unité du courant majoritaire se trouve ébranlée. L'expérience de ces années d'intense mobilisation politique contribue probablement à une certaine évolution des mentalités dans une partie du milieu enseignant, notamment dans l'enseignement secondaire et supérieur. Les relations intersyndicales ont également été bouleversées. Alors que FO a continué de refuser toute initiative commune avec la CGT, la CFTC s'est trouvée dans une position souvent plus centrale. Les relations entre les deux centrales réformistes sont dans le même temps devenues beaucoup plus étroites. Le SGEN, enfin, est entré de plain-pied dans l'espace de la gauche politique et syndicale »³. Ainsi, « l'anticolonialisme et l'anti-impérialisme ont permis à une nouvelle génération militante et intellectuelle de nouer des liens avec ses aînés »⁴ et la guerre d'Algérie, en particulier, est à l'origine « de nombreuses relations [qui] se nouent entre l'UNEF, le SGEN et une partie de la FEN »⁵, ce qui explique pour une part « l'influence qu'une nouvelle génération, démographique et politique, d'enseignants a pu avoir sur le rapport à l'ordre scolaire et les pratiques de mobilisation de leurs élèves »⁶.

¹ Les informations qui suivent sont tirées d'entretiens réalisés par l'historien anglais Robert Gildea qui a bien voulu nous les communiquer. Nous l'en remercions beaucoup.

² Cf. <http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article20412>

³ Bertrand Geay, *Le syndicalisme enseignant*, *op. cit.*, p. 69 et pp. 70-72.

⁴ Bernard Brillant, *Les clercs de 68*, Paris, PUF, 2003, p. 123.

⁵ Bertrand Geay, *Le syndicalisme enseignant*, *op. cit.*, p. 69.

⁶ Muriel Darmon, « Rien de grave. Les transformations de la discipline dans un lycée de province, 1940-1970 », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68*, *op. cit.*, p. 86.

Plus largement, nous suivons les auteurs de *Mai-juin 68* dans la mise en avant du « bouleversement radical que provoque la Seconde Guerre mondiale [...] ébranlement des représentations de l'ordre social, lui-même fondé sur le rejet d'une guerre mondiale comme des hommes d'ordre et de leurs idées [...]. La faillite du régime de Vichy, et plus généralement des fascismes, entraîne la crise de légitimité des représentations de l'autorité fondées sur les hiérarchies « naturelles » et le « dressage des corps ». Les hommes d'ordre perdent peu à peu la légitimité de la « tradition », justification de la prise de pouvoir du 10 juillet 1940 »¹. La citation suivante d'un jeune auteur sulfureux des années 1970 cautionne cette hypothèse : « né en 1945, j'ai cultivé l'étrange conviction d'appartenir à la première génération d'hommes civilisés qu'il y aurait sur la terre »². Ce passé très proche explique notamment la plus particulière « radicalisation politique des étudiants juifs dont un fort contingent trouvera à la Jeunesse communiste révolutionnaire (JCR) puis à la Ligue communiste révolutionnaire (LCR) une structure d'accueil »³. Une enquête récente ayant pour objet les « militants « historiques » de la LCR », confirme « la proportion très importante de militants d'origine juive dans ses rangs. Ces militants sont pour la plupart issus de familles juives d'Europe orientale ayant émigré en France pour fuir les persécutions antisémites. Leurs familles ont souvent été personnellement touchées, parfois meurtries, par la traque et le génocide des Juifs pendant la Seconde Guerre mondiale. [...] Le phénomène est encore plus marquant au niveau de la direction de l'organisation puisque « sur les douze membres du bureau politique de la Ligue à ses débuts, s'ajoutaient à [Daniel] Bensaïd dix autres juifs originaires d'Europe de l'Est et un seul membre non juif »⁴. L'UJCml et ses réorganisations ultérieures comptent aussi une « surreprésentation de la minorité

¹ Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal, « Prologue. Mai-Juin 68 en France, le temps de comprendre », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68, op. cit.*, p. 12.

² Tony Duvert, *Abécédaire malveillant*, Paris, Minuit, 1989, p. 19, cité par Anne Simonin « L'écrivain, l'éditeur et les mauvaises mœurs », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68, op. cit.*, p. 423.

³ Frédérique Matonti, Bernard Pudal, « L'UEC ou l'autonomie confisquée », *art. cit.*, p. 136.

⁴ Florence Johsua, « « Nous vengerons nos pères... » » De l'usage de la colère dans les organisations politiques d'extrême gauche dans les années 1968 », *Politix*, 2013/4, n° 104, pp. 218, 208 et 211. Nous remercions l'auteure de cet article d'avoir bien voulu nous en communiquer une version pré-publication.

protestante et de la minorité juive »¹. Les deux « leaders charismatiques » de l' « UJ », Robert Linhart, fils d'immigré juif polonais, dont les quatre grands-parents ont été victimes de l'armée allemande pendant la Seconde Guerre Mondiale², et Benny Lévy, juif ayant dû fuir l'Égypte et devenu apatride, sont emblématiques du poids plus particulier de l'Histoire à l'échelle de certaines biographies. Il en va de même des futurs principaux animateurs de la Gauche prolétarienne à l'université de Vincennes, Jean-Marc Salmon, né en 1943 alors que ses parents étaient cachés par des « justes »³, et André Glucksmann, premier né en France d'une famille de juifs Autrichiens ayant fui les persécutions nazies et orphelin de père, décédé pendant la guerre⁴. Le profil du secrétaire national du SNESup en mai 1968 et lui aussi futur membre de la Gauche prolétarienne, Alain Geismar, né en 1939, issu d'une famille de « juifs alsaciens » et qui a perdu son père au front en 1940⁵ ; comme celui de Daniel Cohn-Bendit, né en France en 1945 durant l'exil de ses parents juifs allemands fuyant l'Allemagne nazie, sont d'autres exemples du potentiel de politisation lié à la seconde guerre mondiale, *a fortiori* pour les porteurs d'une identité juive - qu'on ne choisit pas et dont on ne se départ pas (comme le soulignait récemment Danièle Hervieu-Léger lors d'un séminaire⁶). Les affrontements des groupes politiques d'extrême gauche avec celui d'extrême droite « Occident », qu'ils considèrent comme « fasciste », feront d'ailleurs bien souvent partie des premiers faits d'armes de la jeunesse mobilisée en 1968. La prise en compte de ce facteur d'identification, et plus encore de socialisation, démontre ainsi la pertinence d'une extension de « « la focale historique des origines de Mai-Juin 68 » pour envisager la révolte de cette fraction particulière de la jeunesse (des rescapés

¹ Marnix Dressen, *De l'amphi à l'établi. Les étudiants maoïstes à l'usine (1967-1989)*, Paris, Belin, 1999, p. 42.

² Source : entretien avec l'auteure, le 30 juin 2004.

³ Les informations concernant B. Lévy et J.-M. Salmon sont issues de Hervé Hamon, Patrick Rotman, *Génération, 1. Les années de rêve*, Paris, Seuil, 1998.

⁴ Cf. André Glucksmann, *Une rage d'enfant*, Paris, Plon, 2006.

⁵ Alain Geismar, *Mon Mai 1968*, St Amand Montrond, Perrin, 2008, p. 24.

⁶ Danièle Hervieu-Léger, « Religion et contre-culture dans les années 1970 », séminaire « Les gauches alternatives en Europe : idées, cultures, évolutions (séminaire de recherche) - séance 7 : L'importation de la contre culture » organisé sous la responsabilité de Philippe Buton, Sébastien Repaire et Isabelle Sommier, le 11 avril 2013, Centre d'Histoire de Sciences Po.

de la deuxième génération, fils et filles de survivants de la Shoah) comme un éclat lointain des traumatismes de la Seconde Guerre mondiale »¹.

Comme le résume l'extrait suivant, plus globalement, « la génération du babyboom est aussi celle dont les parents ont été déportés ou sont morts pendant la guerre. Ils sont souvent les fils des immigrés des années trente qui ont fui l'Espagne franquiste, l'Europe centrale et la montée du nazisme ou le stalinisme. Enfin, c'est la génération de la décolonisation et certains sont nés hors de France ou sont étrangers »² - par exemple, H. Weber est né en URSS, Alain Badiou au Maroc, J.-M. Salmon et Jacques Rancière en Algérie - d'où des dispositions certaines à l'international³ et à la critique de l'autoritarisme. Le « cela-va-de-soi » de l'autorité elle-même est plus largement remis en question, elle ne semble plus autant qu'auparavant pouvoir être acceptée sans examen préalable mais suppose dorénavant la démonstration de son bien-fondé – ce dont d'aucuns semblent s'alarmer, exprimant ainsi leur conception de la démocratie... Ainsi, « les années soixante ont [aussi] apporté des crises internes et des schismes au sein des mouvements confessionnels étudiants (à la même date que pour l'UEC et la coïncidence n'est certainement pas fortuite, montrant la radicalisation des mouvements de jeunesse) »⁴.

B/ Dynamique et hétérogénéité de la mobilisation universitaire

Critiquée pour sa limitation des redoublements, son obligation d'assiduité en TP, sa spécialisation disciplinaire précoce, le raccourcissement des études, et pour le manque de moyens mis à sa disposition, la « réforme Fouchet » suscite un très large

¹ Florence Johsua, « « *Nous vengerons nos pères...* » De l'usage de la colère dans les organisations politiques d'extrême gauche dans les années 1968 », *art. cit.*, p. 218.

² Alain Lenfant, « Anti-impérialisme et anti-fascisme à Nanterre », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 130-131.

³ « Le mouvement exprimait un internationalisme spontané et heureux », Geneviève Dreyfus-Armand, Daniel Bensaïd, « Ni mythifier ni minimiser. Entretien avec Daniel Bensaïd », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, p. 265.

⁴ Geneviève Dreyfus-Armand, « D'un mouvement étudiant l'autre : la Sorbonne à la veille du 3 mai 1968 », *art. cit.*, pp.143-145.

rejet, d'abord le fait des étudiants et enseignants les plus politisés qui entraînent, peu à peu, la majorité des autres. Les événements de mai-juin 1968 ont ainsi été émaillés de débats et de commissions ayant pour objet la refonte de l'enseignement supérieur. Une très riche réflexion collective y prend place, associant étudiants et enseignants, avec des tentatives de jonctions nationales et interdisciplinaires, envisageant de multiples figures possibles d'université alternative, tant au niveau de sa pédagogie, de ses contenus, que de son fonctionnement démocratique (nous y reviendrons dans le chapitre V). Toutefois, dans toute forme d'action collective, les individus investis ne le sont pas tous de la même façon ni pour les mêmes raisons. Ce constat vaut évidemment à l'échelle de l'ensemble « du » mouvement contestataire de mai-juin 68 mais aussi à celle de la mobilisation strictement universitaire. Des différences visibles apparaissent d'ailleurs selon les villes universitaires et selon les disciplines, suggérant des ressorts sociologiques spécifiques mais dont l'étude systématique reste à faire.

1) Disparités géographiques, disciplinaires et statutaires : les ressorts sociaux et genrés de la mobilisation universitaire

Les différentes villes universitaires sont très inégalement touchées par la mobilisation contestataire. Bien que leur étude comparative fasse encore largement défaut, des éléments d'analyse épars illustrent l'inégale ampleur du mouvement universitaire à travers le territoire. Un document d'archives présenté ou produit lors d'une « réunion d'enseignants d'histoire tenue à la maison de l'Inde (cité universitaire à Paris), le 22 juin 1968 »¹ donne des indications concernant le développement de la mobilisation universitaire dans différentes facultés. Il s'agit visiblement d'une estimation, réalisée à partir des témoignages et informations récoltés par les différents historiens présents à la réunion - dont sans doute un certain nombre de « turbo-profs » résidant à Paris mais enseignant en province - de la participation à la fois étudiante et enseignante aux assemblées générales de diverses facultés - de lettres et sciences humaines, en toute vraisemblance. Un tableau y présente ainsi, sans plus de détails, le

¹ Source : « Réunion d'enseignants d'histoire tenue à la maison de l'Inde (cité universitaire à Paris), le 22 juin 1968 », Fonds 1968 n°1, carton XXIII, Centre d'Histoire Sociale (CHS).

« nombre de participants étudiants et enseignants » pour 11 facultés, synthétisé dans le tableau suivant :

Tableau n° 31 : estimation de la participation étudiante et enseignante aux « AG » de certaines facultés de lettres en juin 1968

	étudiants	enseignants
Amiens	300	7
Besançon	250	14
Clermont	600	13
Lille	900	27
Lyon	1 200	22
Nanterre	1 300	26
Poitiers	400	14
Reims	360	12
Rouen	350	14
Sorbonne	2 500	105
Tours	400	16

Aux avant-postes de la mobilisation apparaissent la Sorbonne, largement en tête, Nanterre et Lyon où, est-il précisé dans ce document d'archive, « la souveraineté appartient à une assemblée générale commune enseignants-étudiants », alors qu'ailleurs elle appartient à une commission paritaire - sauf à Besançon et Rouen qui n'ont toujours pas d'institutions nouvelles à la fin juin. L'on constate aussi que la Sorbonne se singularise par une part d'enseignants dans la mobilisation particulièrement importante, ce qui est contre-intuitif compte tenu du fait que l'Université de Paris, université de fin de carrière, rassemble une part de professeurs plus importante qu'ailleurs, et qu'elle est alors dans les esprits plus « traditionnaliste » que sa jeune annexe de Nanterre, censée avoir attiré les enseignants les plus « modernistes » et soucieux de rénovation pédagogique¹. On peut supposer que les enseignants présents aux « AG » et autres

¹ Voir les témoignages de l'un de ses premiers enseignants : « Partant de zéro, le groupe initial des enseignants avait quelques illusions et un fort optimisme quant aux possibilités de constituer une

« commissions » de la Sorbonne réunissent ainsi une part - difficilement déterminable - d'enseignants extérieurs et notamment de « turbo-profs » résidant à Paris mais enseignant ailleurs. L'analyse de D. Fischer¹ confirme ces tendances géographiques et complète ce panorama impressionniste de la participation universitaire en permettant, par exemple, d'opposer Toulouse² où « plusieurs milliers d'étudiants réclament devant le rectorat la démission du recteur », Lyon, Strasbourg et Lille, dans une moindre mesure, où « 3 000 étudiants défilent » ; à Rouen qui reste « calme et à l'écart des préoccupations politiques » malgré des « débrayages progressifs ».

Toutefois ces volumes de participation aux manifestations étudiantes, approximatifs, ne disent rien de l'intensité de la mobilisation dans chacune des villes universitaires - D. Fischer indique seulement que la « grève est suivie à 85 % en lettres et sciences » avec « 4 000 manifestants » étudiants à Nantes, et que la « grève [est] presque totale en lettres et sciences » à Bordeaux. Pour se faire une idée de l'inégale intensité de la mobilisation étudiante selon les villes universitaires, il faut donc ramener ces volumes de participation aux effectifs étudiants des différentes universités du territoire. Grâce à la base de données du Ministère de l'Éducation nationale, Ac'Adoc, nous sommes parvenue à retrouver un tableau recensant les « effectifs universitaires au 31 mars 1968 »³, à partir duquel le tableau suivant a été construit :

Université, dans une certaine mesure, originale. Cette atmosphère était stimulante, sympathique, et une bonne harmonie régnait entre le doyen, les responsables d'enseignement et les étudiants », Bernard Pottier, « Témoignage d'un enseignant », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, p. 132 ; et de son premier doyen : « Le système d'enseignement était très attentif. [...] Les cours étaient souvent accompagnés d'un plan, dont les photocopies étaient distribuées. [...] A la fin de l'année 1964-1965 étaient "créées des commissions mixtes, étudiants et professeurs (rang A et rang B) pour discuter de l'organisation de l'enseignement », Geneviève Dreyfus-Armand, Pierre Grappin, « La faculté de Nanterre de 1964 à 1968. Entretien avec Pierre Grappin », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 100-101. L'historien P. Vidal-Naquet rapporte ainsi dans ses mémoires que « les événements avaient un caractère d'autant plus stupéfiant que Nanterre faisait figure, face à la Sorbonne, d'université jeune, dont les professeurs – Alain Touraine, René Rémond, Paul Ricoeur – passaient pour incomparablement moins « mandarinaux » que la plupart des maîtres de la Sorbonne », Pierre Vidal-Naquet, *Mémoires. 2, Le trouble et la lumière : 1955-1998, op. cit.*, pp. 283-284.

¹ Cf. Didier Fischer, *L'histoire des étudiants en France, de 1945 à nos jours, op. cit.*, p. 404.

² La mobilisation universitaire intense de Toulouse est confirmée par ailleurs : « A la Faculté des lettres comme chez les scientifiques, la participation fut très forte dans les débats. Le jeudi 9 mai, à l'appel des syndicats d'étudiants et d'enseignants se tint une assemblée de 3 000 personnes environ, au Palais des Sports, sur le thème de l'Université critique. Le Mouvement du 25 avril y prônait la nécessité d'une gestion tripartite, la suppression des fonctions du rectorat, des examens, et le contrôle continu des connaissances », cf. Christine Faure, « Mai 1968 à Toulouse : le Mouvement du 25 avril », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n°11-13, p. 201.

³ Il a été publié dans *Tableau statistique*, n° 3258, octobre 1968, Paris, Ministère de L'Éducation nationale, p. 1.

Tableau n° 32 : Effectifs universitaires au 31 mars 1968 dans une sélection d'académies et de grandes disciplines

	total étudiants des universités	part de l'ensemble des étudiants (en %)	effectifs étudiants lettres	part étudiants lettres (en %)	effectifs étudiants sciences	part étudiants sciences (en %)	effectifs étudiants droit	part étudiants droit (en %)
Paris	130 445	25,7	39 336	30,2	28 672	22	37 222	28,5
Toulo use	30 771	6,1	9 684	31,5	10 610	34,5	5 531	18
Aix	30 435	6	9 616	31,6	9 223	30,3	5 262	17,3
Lyon	30 364	6	8 924	29,4	8 157	26,9	5 910	19,5
Borde aux	25 368	5	5 079	20	4 749	18,7	5 392	21,3
Lille	25 222	5	8 071	32	7 081	28,1	5 353	21,2
Montp ellier	22 362	4,4	6 883	31	4 858	21,7	3 805	17
Strasb ourg	19 048	3,7	6 726	35	4 415	23,2	4 659	24,5
Nancy	18 248	3,6	5 354	29,3	5 380	29,5	2 929	16,1
Renne s	15 622	3,1	5 389	34,5	4 100	26,2	3 993	25,6
Clerm ont	12 276	2,4	3 821	31,1	3 396	27,7	3 404	27,7
Nantes	10 287	2	3 519	34,2	3 025	29,4	1 728	16,8
Caen	9 434	1,9	4 194	44,5	2 574	27,3	1 867	19,8
Rouen	7 190	1,4	2 767	38,5	1 962	27,3	1 387	19,3
Besan çon	7 161	1,4	3 106	43,4	2 555	35,7	1 020	14,2
France	508 119	100	170 976	33,6	136 791	26,9	113 144	22,3

L'on voit que les différentes villes universitaires ont des démographies étudiantes très inégales - tant en volume qu'en structure - qui expliquent en partie les disparités territoriales de participation à la contestation universitaire. Comparer les volumes de participation à Paris, qui concentre en mars 1968 plus du quart de l'ensemble des étudiants des universités françaises, avec ceux de Caen, Rouen ou Besançon qui en rassemblent chacune moins de 2 % ne présente ainsi pas de grand intérêt heuristique. Toutefois, en rapportant les volumes de participation à la contestation universitaire aux effectifs étudiants inscrits, on peut se donner une idée, certes approximative, de l'intensité de la mobilisation dans différentes villes universitaires. En reprenant les chiffres indiqués lors de la « réunion d'enseignants d'histoire tenue à la maison de l'Inde (cité universitaire à Paris), le 22 juin 1968 »¹ concernant la participation étudiante aux « AG », ainsi que ceux donnés par D. Fischer quant à la participation aux manifestations étudiantes, l'on constate que les « grosses » villes universitaires ne sont pas les plus mobilisées proportionnellement au volume de leurs effectifs étudiants mais qu'à l'inverse de « petites » villes universitaires comme Clermont-Ferrand et surtout Rouen sont particulièrement mobilisées (cf. tableau n° 33).

Tableau n° 33 : intensité de la mobilisation étudiante en mai-juin 1968 dans une sélection de villes universitaires

	total étudiants des universités	participation aux AG	taux de participation aux AG (en %)	participation aux manifestations	taux de participation aux manifestations (en %)
Paris	130 445	3 800	2,9		
Toulouse	30 771			4 000	13,1
Lyon	30 364	1 200	4	3 000	11,8
Lille	25 222	900	3,6	3 000	13,4
Strasbourg	19 048			3 000	16,4
Clermont	12 276	600	4,9		
Rouen	7 190	350	4,9		
Besançon	7 161	250	3,5		

¹ Source : *doc . cit.*

Une première piste d'explication des variations territoriales d'intensité de la participation universitaire se trouve peut-être dans la part d'étudiants en lettres et en sciences - les plus mobilisés en « 68 », selon tous les témoignages - propre à chaque ville universitaire. Grâce au tableau n° 32, il a été possible de classer les différentes villes universitaires sélectionnées selon la part cumulée d'étudiants en lettres et en sciences (à l'université).

Tableau n° 34 : part cumulée des étudiants en lettres et sciences dans une sélection d'universités

	total étudiants des universités	effectifs cumulés étudiants lettres et sciences	part cumulée étudiants en lettres et sciences (en %)
Besançon	7 161	5 661	79,1
Caen	9 434	6 768	71,7
Toulouse	30 771	20 294	66
Rouen	7 190	4 729	65,8
Nantes	10 287	6 544	63,6
Aix	30 435	18 839	61,9
Rennes	15 622	9 489	60,7
Lille	25 222	15 152	60,1
Nancy	18 248	10 734	58,8
Clermont	12 276	7 217	58,8
Strasbourg	19 048	11 141	58,5
Lyon	30 364	17 081	56,3
Montpellier	22 362	11 741	52,5
Paris	130 445	68 008	52,1

Bordeaux	25 368	9 828	38,7
France	50 8119	30 7767	60,6

L'on voit que la composition disciplinaire du public étudiant est très variable d'une ville universitaire à l'autre, la part d'étudiants en lettres et sciences étant par exemple plus de deux fois plus grande à Besançon qu'à Bordeaux. Le vivier d'étudiants potentiellement mobilisables semble donc plus ou moins important selon les villes et la composition disciplinaire de leur public étudiant. Toutefois, la plus forte implication des facultés de lettres et de sciences dans la mobilisation universitaire reste à expliquer. Cet ancrage disciplinaire de la contestation universitaire en « 68 » tient sans doute au recrutement social spécifique de ces facultés, tendanciellement plus « ouvert » que celui des facultés de droit ou de médecine (cf. tableau n° 19, chapitre I). En outre, les moyennes statistiques masquent des disparités territoriales parfois importantes. Ainsi, les académies où la part cumulée d'étudiants en lettres et en science est plus importante que la moyenne nationale ne correspondent pas toujours aux académies au recrutement social le plus « populaire » (cf. tableaux n° 34 et 35). Si l'on calcule l'importance relative des étudiants issus des « classes supérieures » (patrons de l'industrie et du commerce + professions libérales et cadres supérieurs + cadres moyens) par rapport à ceux issus des « classes populaires » (ouvriers agricoles + employés + ouvriers + personnel de service), les cinq académies les plus « bourgeoises » sont respectivement Paris (où les premiers sont 4,7 fois plus nombreux que les seconds), Nantes, Rouen, Lyon et Bordeaux ; et les plus « populaires », Besançon, Lille, Rennes, Clermont-Ferrand et Strasbourg. Or, des « villes comme Montpellier, Clermont-Ferrand ou Besançon (qui, dans le tableau présenté par R. Boudon¹, sont les seules à apparaître à la fois parmi les cinq villes ayant les taux d'étudiants d'origine supérieure les plus faibles et les cinq ayant les taux d'étudiants d'origine ouvrière les plus élevés) »² connaissent une mobilisation importante, tout comme des villes telles que Caen, ville universitaire

¹ Ce tableau, issu de Raymond Boudon, « La crise universitaire française : essai de diagnostic sociologique », *Annales*, 24^e année, mai-juin 1969, n°3, p.762, a été reproduit en annexe.

² Louis Gruel, *La rébellion de 68. Une relecture sociologique*, *op. cit.*, p. 58.

« parmi les plus bourgeoises »¹. La question de l'ancrage social de la mobilisation universitaire semble donc difficile et une approche exclusivement statistique ne peut, seule, la résoudre. Outre la prise en compte de l'histoire sociale et politique propre à chaque région, une enquête de type plus « qualitatif » s'impose pour comprendre à la fois l'ancrage social - probablement loin d'être univoque et homogène - et la dynamique de mobilisation - qui sans doute accroît cette hétérogénéité - propre à chaque ville universitaire.

¹ *Ibid.*

Tableau n° 35 : Le recrutement social des étudiants inscrits dans les universités en 1967-1968 dans une sélection d'académie (répartition en %)¹

csp des parents	Aix	Besaçon	Bordeaux	Caen	Clermont	Lille	Lyon	Montpellier	Nancy	Nantes	Paris	Rennes	Rouen	Strasbourg	Toulouse	France
ouvriers agri.	0,5	0,6	0,9	0,8	0,9	0,4	0,3	2,5	0,3	0,7	0,2	0,9	0,6	0,4	1,5	0,7
employés	9,5	8,9	8,1	8,5	8,3	11,5	9,6	9,3	9,3	8,1	8,2	7,5	8	10,4	8,4	8,8
ouvriers	9	16,9	9,1	12	13,1	16,8	11,8	9,8	14,3	10,6	6,2	13,4	11,9	12,9	10,8	10,2
Perso. de serv.	0,9	0,7	0,9	1,1	1	0,5	0,6	0,7	0,9	0,8	0,6	1	0,7	1	0,8	0,8
Ens. classes pop.	19,9	27,1	19	22,4	23,3	29,2	22,3	22,3	24,8	20,2	15,2	22,8	21,2	24,7	21,5	20,5
patrons (indu. Com.)	14,2	13,2	15,1	15,3	15,4	14,2	16,9	13,6	13,8	16,7	12,5	15	15,2	14,6	15,6	14,2
Prof.lib. et cadres sup.	31	19	29,3	26,1	23,9	26,5	31,2	26,5	31,6	31,5	43,1	24,3	30,5	25,4	27,6	32,1
cadres moyens	14,7	16,5	15,9	16	16,8	18	16,4	15,7	16,5	16,5	15,4	14,2	19,5	17,8	16,2	16,1
Ens. classes sup.	59,9	48,7	60,3	57,4	56,1	58,7	64,5	55,8	61,9	64,7	71	53,5	65,2	57,8	59,4	62,4

¹ Ce tableau a été calculé à partir des données publiées dans « Statistique des étudiants français inscrits dans les universités, selon la catégorie socio-professionnelle de leurs parents (répartition en %), 1967-68, France-Académies, Public », n°1 GF 5349, n° 49, mars 1960, p. 2, Paris, Ministère de l'Education nationale ; accessibles en ligne via « Ac'Adoc ».

La mobilisation plus particulière en mai-juin 1968 des facultés de lettres et sciences humaines qui sont aussi les plus féminisées - les femmes représentent 66 % de la population étudiante des facultés de lettres et sciences humaines en 1967-1968 - peut apparaître paradoxale quand on connaît la forte inégalité entre les genres quant à la participation politique (qui a, certes, tendance à baisser à mesure que le niveau de diplôme augmente mais reste néanmoins prégnante). Si les hypothèses explicatives restent aventureuses faute d'enquête spécifique - on peut, par exemple, *imaginer* que les hommes de ces filières ont redouté, consciemment ou pas, un certain « déclassement » dû aux effets conjugués de la dévalorisation et de la féminisation de ces cursus mais pour étayer cette hypothèse, il faudrait notamment étudier plus précisément la division genrée du travail militant dans le déclenchement de l'agitation universitaire, ce qui reste entièrement à faire¹ -, l'on peut néanmoins constater, par témoignages interposés, la part inédite des femmes dans le mouvement social de mai-juin 1968² ; ce qui explique en partie que « l'événement politique Mai-68 joue donc un rôle de déclencheur d'entrées en politique collectives plus important pour les femmes »³.

Au sein même des facultés des lettres existent des différences fortes entre disciplines quant à leur participation au mouvement critique. En effet, « la chronologie des incidents des événements de mai 1968, par exemple, démontre la participation différentielle selon les disciplines : ainsi A. Touraine note que dès la grève de novembre 1967, à Nanterre, « le mouvement parti de la sociologie se heurta à la résistance de certains départements, et à celle des associations corporatives d'étudiants, surtout en français, en géographie, et dans les langues vivantes »⁴. Plus largement, le summum de l' « agitation » concerne plus particulièrement « les nouvelles sciences, sociologie, psychologie, histoire »⁵.

¹ Il est toutefois à noter que la question du « genre de l'engagement dans les années 1968 » a fait l'objet d'un colloque de sciences sociales à Rouen le 5 juin 2014.

² « Dans le mouvement, les femmes étaient nombreuses, différence majeure avec les années de la guerre d'Algérie », Alain Geismar, *Mon mai 68, op. cit.*, p. 236.

³ Julie Pagis, « Quand le genre entre en crise (politique)... Les effets biographiques du militantisme en Mai-68 », *art. cit.*, p. 236.

⁴ Alain Touraine, *Le mouvement de mai ou le communisme utopique*, Paris, Seuil, 1968, p. 107, cité par Yvette Delsaut, « Les opinions politiques dans le système des attitudes : les étudiants en lettres et la politique », *art. cit.*, p. 47.

⁵ Pierre Bourdieu, *Homo academicus, op. cit.*, p. 149.

D'après le témoignage d'historiens livré dans un numéro spécial de la revue *Le mouvement social*, paru en juillet 1968, qui présente une compilation analytique de différents tracts et compte rendu de commissions de la Sorbonne¹, l'on peut évaluer grossièrement l'intensité de la mobilisation selon les sections disciplinaires de la Sorbonne en rapportant le nombre de présents en assemblées générales au nombre d'inscrits par discipline :

Tableau n° 36 : intensité de la mobilisation dans une sélection de disciplines durant l'occupation de la Sorbonne

	nombre de présents en assemblées générales (A)	nombre d'inscrits par discipline (B)	Intensité de la participation (A/B)
philosophie	500	1600	0,31
géographie	400	1400	0,28
histoire	600 à 700	2500	0,26
psychologie et sociologie	800 à 900	3000 à 4000	0,2 à 0,3

Comme évoqué plus haut, la sociologie, la psychologie et l'histoire sont bien les disciplines les plus représentées, numériquement, dans les « AG » de la Sorbonne. Pour tenter de comprendre ces spécificités disciplinaires de participation au mouvement de contestation de l'Université, nous avons voulu explorer si elles variaient de façon concomitante avec le recrutement social et généré propre à chaque discipline. Pour ce faire, l'étude de N. Bisseret - publiée en 1968 - du recrutement social, généré et scolaire des étudiants inscrits en licence à la Faculté des lettres de Paris au début des années soixante s'est révélée une source précieuse, permettant d'apprécier leurs très fortes disparités selon les disciplines². Le tableau suivant (n° 37) en présente une synthèse partielle et permet de distinguer :

¹ Cf. Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, n°64, Jul. - Sep., 1968, pp. 3-416. Les informations qui suivent sont extraites de la page 12.

² Cf. Noëlle Bisseret, « La sélection à l'université et sa signification pour l'étude des rapports de dominance », *Revue française de sociologie*, IX, 1968, pp. 463-496.

« 1° Les disciplines à recrutement bourgeois :

— mixte : lettres classiques ;

— surtout féminin : histoire de l'art ;

— surtout masculin : histoire, sociologie, « licence libre ».

2° Les disciplines auxquelles ont accès les autres classes sociales :

— mixte : lettres modernes ;

— surtout féminin : psychologie, anglais, allemand, russe, italien ;

— surtout masculin : philosophie.

3° Les disciplines choisies relativement plus souvent par les étudiants de classe populaire et moins souvent par les étudiants d'origine bourgeoise : espagnol, géographie »¹.

¹ *Ibid.*, p. 469. « La répartition des six catégories d'étudiants dans les différentes disciplines est révélatrice des mécanismes de compensation entre l'origine sociale et le sexe : les filles de classe bourgeoise ont accès aux disciplines comme les lettres classiques et la sociologie où le taux des effectifs masculins est un des plus forts ; inversement, les disciplines les plus féminisées comme l'anglais, la psychologie et l'espagnol recrutent relativement plus souvent les garçons de classe populaire. Pour les premières, l'origine sociale vient compenser en partie les limites socialement imposées à la catégorie des femmes ; inversement les hommes de classe populaire doivent à leur origine sociale une orientation plus fréquente vers les disciplines les plus féminisées et les moins prestigieuses. Les critères de hiérarchisation sociale se combinent donc pour assurer aux uns (garçons de classe bourgeoise) toutes les chances d'accéder aux disciplines traditionnellement les plus valorisées, c'est-à-dire celles qui se trouvent au sommet de la hiérarchie des disciplines. Inversement, d'autres (les filles de classe populaire) ont une liberté de choix très restreinte puisque près de la moitié d'entre elles (42 %) s'inscrivent en langues et se trouvent reléguées dans des disciplines considérées comme mineures », *Ibid.*, p. 471.

Tableau n° 37 : recrutement social et genré des étudiants inscrits en licence à la Faculté des lettres de Paris au début des années soixante¹

		Angl.	Lettres mod.	Psycho.	Hist.	Lettres class.	Géo.	All.	Philo.	Esp.	Lic. libres	Socio.	Ital.	Russ.	Hi. art	ens. disc.
Effectifs		644	634	272	263	261	233	226	218	196	158	121	52	35	32	3 345
part des disc.		19 %	19 %	8 %	8 %	8 %	7 %	7 %	6 %	6 %	5 %	4 %	1 %	1 %	1 %	100 %
Recrut. social	bourgeois	56 %	52 %	55 %	59 %	67 %	35 %	54 %	55 %	49 %	61 %	68 %	54 %	54 %	82 %	55 %
	moyen	25 %	33 %	26 %	27 %	22 %	35 %	27 %	29 %	30 %	28 %	24 %	36 %	34 %	9 %	28 %
	populaire	19 %	15 %	19 %	14 %	11 %	30 %	19 %	16 %	21 %	11 %	8 %	10 %	12 %	9 %	17 %
Recrut. genré	hommes	16 %	27 %	21 %	31 %	32 %	37 %	22 %	42 %	17 %	42 %	36 %	8 %	23 %	25 %	27 %
	femmes	84 %	73 %	79 %	69 %	68 %	63 %	78 %	58 %	83 %	58 %	64 %	92 %	77 %	75 %	73 %
Recrut. social par genre	hommes bourgeois	6 %	12 %	8 %	19 %	16 %	14 %	12 %	21 %	7 %	24 %	21 %	2 %	11 %	13 %	13 %
	femmes bourgeoises	50 %	40 %	47 %	40 %	51 %	21 %	42 %	34 %	42 %	37 %	47 %	52 %	43 %	69 %	42 %
	hommes moyens	5 %	10 %	7 %	9 %	10 %	13 %	3 %	10 %	4 %	13 %	13 %	4 %	6 %	6 %	8 %
	femmes moyennes	20 %	23 %	19 %	18 %	12 %	22 %	24 %	19 %	26 %	15 %	11 %	32 %	28 %	3 %	20 %
	hommes populaires	5 %	5 %	6 %	3 %	6 %	10 %	7 %	11 %	6 %	5 %	2 %	2 %	6 %	6 %	6 %
	femmes populaires	14 %	10 %	13 %	11 %	5 %	20 %	12 %	5 %	15 %	6 %	6 %	8 %	6 %	3 %	12 %

Champ : Étudiants entrés en 1962 en propédeutique puis, ayant obtenu le Certificat d'études littéraires générales (CELG) (n = 3 345 sur les 6 919 étudiants inscrits en propédeutique), inscrits en licence

¹ Version remaniée du tableau « Répartition dans les différentes disciplines selon le sexe et l'origine sociale » dans Noëlle Bisseret, « La sélection à l'université et sa signification pour l'étude des rapports de dominance », *art. cit.*, p. 470 (repris dans Marie-Pierre Pouly, *L'esprit du capitalisme et le corps des lettrés : l'inscription scolaire de l'anglais et sa différenciation*, *doc. cit.*, p. 630, tableau n° 9.26 « Propriétés des étudiants inscrits en licence de lettres de la Faculté des lettres de Paris selon la discipline »). Selon N. Bisseret, la « classe bourgeoise » regroupe les professeurs, les membres des professions libérales et les industriels ; la « classe moyenne » - dite aussi « petite bourgeoisie » - regroupe les instituteurs, les techniciens, les cadres moyens, les commerçants et les artisans ; et la « classe populaire » regroupe les petits employés, les ouvriers, les manœuvres et les agriculteurs. A noter que la sociographie étudiante dépeinte dans ce tableau, valable pour la faculté des lettres de Paris en 1962, a pu évoluer par la suite sous l'effet de l'augmentation des effectifs et de leur relative ouverture sociale, ainsi que sous celui de la réforme Fouchet, supprimant par exemple les examens de langues mortes dans certaines disciplines telles que l'histoire.

La sociologie, la psychologie et l'histoire ont pour caractéristiques sociologiques communes, relativement aux autres disciplines de lettres et sciences humaines, une surreprésentation des étudiants issus des « classes bourgeoises » (très légère en psychologie mais de plus de 4 points en histoire et maximale en sociologie avec plus de 13 points par rapport à la moyenne des étudiants parisiens inscrits en licence de lettres et sciences humaines au début des années 1960) et, assez mécaniquement, une sous-représentation des « classes moyennes » (plus importante en sociologie) et des « classes populaires » (là encore, maximale en sociologie dont elles ne composent que 8 % du public étudiant contre 16,9 % en moyenne), à l'exception toutefois de la psychologie où elles sont légèrement surreprésentées. Y aurait-il corrélation entre mobilisation et recrutement social « bourgeois », confirmant ainsi les tendances décrites notamment par D. Gaxie dans *Le Cens caché* quant à la participation politique ? La réponse, si tant est qu'elle soit possible, doit être nuancée et surtout complexifiée. D'abord, la forte présence en « AG » des étudiants issus de ces disciplines tient à l'importance de leurs effectifs totaux. Ceux, cumulés, de psychologie et de sociologie arrivent au troisième rang des sections les plus nombreuses et ceux d'histoire au quatrième, après respectivement l'anglais et les lettres modernes qui représentent à elles seules près de 40 % de l'ensemble des inscrits parisiens en licence de lettres et sciences humaines (cf. tableau n° 37). La relative distance quant à la mobilisation universitaire de ces deux disciplines aux effectifs pléthoriques s'explique sans doute, en revanche, par la sous-représentation des hommes, plus particulièrement ceux issus des « classes bourgeoises » et des « classes populaires », qui les caractérise toutes deux. Si l'on s'intéresse, cette fois, non pas aux effectifs mais à la proportion d'étudiants fréquentant les « AG » par disciplines, l'on se donne une idée de l'intensité de la mobilisation pour chacune. Elle est, certes, forte en psychologie et en sociologie où plus du cinquième des étudiants fréquentent les « AG ». Mais elle l'est plus encore en histoire et en géographie, où un quart des étudiants inscrits sont mobilisés, et plus encore en philosophie où près du tiers des étudiants inscrits viennent régulièrement aux assemblées générales de la Sorbonne. L'on pourrait formuler une hypothèse quant au potentiel plus politisant de ces disciplines qui demanderait, pour être éprouvée, notamment de se pencher à la fois sur les contenus enseignés, le recrutement social et politique des enseignants et les critères de « choix » de ces disciplines par les étudiants. L'on se contentera ici, suivant le

modèle des « variations concomitantes » cher à E. Durkheim, de repérer les caractéristiques sociologiques communes à ces trois disciplines comme variables potentiellement explicatives de l'intensité particulière de leur mobilisation en « 68 ». Or il est frappant de constater que ces trois disciplines sont plus « masculines » que la moyenne des disciplines de lettres et sciences humaines, et particulièrement la philosophie (qui détient le record de 42 % d'hommes contre une moyenne de 27 % pour les inscrits en licence de lettres et sciences humaines au début des années 1960 à l'Université de Paris). Plus particulièrement, c'est la part d'hommes « bourgeois » qui y est surreprésentée, surtout en philosophie où elle est maximale avec 21 % des effectifs contre 12,8 % en moyenne. Ce « palmarès » disciplinaire de la mobilisation semble indiquer que le recrutement social bourgeois n'est pas le seul facteur favorable à la politisation des étudiants, le sex-ratio semblant au moins autant décisif. Le recrutement social et genré des lettres modernes et de l'anglais explique ainsi sans doute pourquoi ces deux disciplines sont proportionnellement peu représentées dans la mobilisation – et quand elles le sont, comme l'illustre le cas de l'anglais, « les commissions s[y] déroulent de façon « moins énermée » » qu'ailleurs et « il faut bien constater que les prises de parole répertoriées (mais les témoignages oraux concordent) sont d'abord principalement masculines »¹. L'on voit donc que malgré la situation quasi « révolutionnaire » qui prend place en mai-juin 1968, l'inertie du social reste très forte, avec une perpétuation de la tendance très ancienne à une sorte de confiscation de l'activité politique par une minorité, souvent issue des classes sociales et du genre « dominants », repérable y compris au sein de l'univers étudiant.

Les effets propres du « capital scolaire » sur la politisation devraient toutefois être interrogés puisque, « toutes choses égales par ailleurs »², il semble qu'il favorise prise de parole et prise de positions publiques. Il est toutefois très difficile de savoir, par exemple, si la mobilisation étudiante a été proportionnellement plus le fait d'étudiants en 1^{er} ou 2^e, 3^e, 4^e, etc... année – sachant que la sélectivité sociale et scolaire augmente à mesure de l'élévation dans le cursus universitaire. A défaut d'étude systématique, on citera l'exemple de deux des trois principaux leaders de la JCR en

¹ Christophe Gaubert, Marie-Pierre Pouly, « Transformations morphologiques et mobilisations disciplinaires. Les enseignants et étudiants de l'Institut d'anglais de la Sorbonne en 1968 », *art. cit.*, pp. 84 et 96.

² L'on sait, toutefois, que le capital scolaire a tendance à être fortement corrélé aux origines sociales.

1968, H. Weber et D. Bensaid, caractérisés par des origines sociales modestes (respectivement fils d'artisan horloger et de patron de café) mais tous deux normaliens - certes pas de « Ulm » mais de « St-Cloud », au recrutement social moins « grand bourgeois » mais néanmoins sélectif scolairement. A. Glucksmann, l'un des rédacteurs du journal *Action*, têt orphelin de père et dont la mère fait des ménages (du fait de sa condition d'immigrée ; de retour en Autriche, son pays natal, elle sera directrice d'un foyer pour étudiants), parvient lui aussi à intégrer l' « ENS-St Cloud ». Les exemples personnels donnés par L. Gruel pour invalider les explications de « 68 » en tant que mobilisation de petits-bourgeois déclassés sont autant d'illustrations, nous semble-t-il, du rôle de la sur-sélection scolaire dans le fondement chez les « non-héritiers » d'un sentiment de compétence politique et de légitimité à « prendre la parole », nécessaires notamment pour endosser des fonctions de responsable politique. Le petit groupe de responsables régionaux du Parti Communiste Marxiste Léniniste de France (PCMLF) à Rennes auquel il appartient semble effectivement caractérisé à la fois par son recrutement social « modeste » (« le plus « héritiers » d'entre nous était un héritier modeste : ses parents tenaient une bonneterie dans une petite ville et son père avait presque atteint la classe de terminale de lycée »¹) et son recrutement scolaire élevé (« le plus médiocre bachelier, c'était moi : j'avais obtenu le diplôme sans mention et avec un an de retard [...]. Mais du moins mes notes de terminale avaient-elles incité le directeur d'établissement à me conseiller de présenter une candidature en classe préparatoire du département, ce qui m'avait conduit en hypokhâgne au lycée Ernest Renan »²).

Tout ce que nous venons de voir à l'égard des étudiants est sans doute aussi vérifiable pour les enseignants mobilisés, d'autant plus qu'il existe un parallèle très fort entre le recrutement enseignant et le recrutement étudiant d'une même discipline, les enseignants étant la plupart du temps d'anciens étudiants de la discipline qu'ils enseignent – sauf pour les « nouvelles disciplines » de sciences humaines telles que la sociologie et la psychologie dont les enseignants sont généralement issus d'un cursus de philosophie – avec, toutefois, une tendance à la sur-sélection sociale et scolaire. Il y a donc fort à parier que les enseignants universitaires ont été très inégalement enclins à s'engager dans le mouvement de contestation de l'Université selon leurs origines

¹ Louis Gruel, *La rébellion de 68. Une relecture sociologique, op. cit.*, p. 69.

² *Ibid.*

sociales, leur genre, leur capital scolaire et l'environnement sociologique formé par leur discipline de rattachement. Nous avons toutefois peu d'indications, si ce n'est aucune, quant à ces disparités. En revanche, l'on sait que « les assistants et maîtres-assistants étaient largement majoritaires »¹ parmi les enseignants universitaires mobilisés, même si « ce mouvement profond qui déferlait sur l'Université, a pesé sur l'ensemble des enseignants, y compris les « patrons » qui acceptaient d'être présents dans l'assemblée générale. Le mouvement faisait bouger l'assemblée générale des enseignants or, dans l'Université, elle était ce qu'il y a de plus difficile à faire bouger [...] cela transcendait d'ailleurs pour partie les rapports gauche-droite... »². A. Prost évoque comme hypothèse d'explication de la division entre « conservateurs » et « novateurs » un conflit de génération au sein du corps enseignant : « les professeurs les plus jeunes, grandis pendant la guerre d'Algérie, solidaires souvent du combat mené à l'époque par l'UNEF, pourraient être plus novateurs que leurs collègues plus âgés, plus nostalgiques des années de leurs débuts dans la profession. Mais d'autres facteurs peuvent jouer, comme les modes d'accès au métier ou les disciplines enseignées. Le fait d'être entré dans la carrière par la grande porte de l'agrégation pourrait entraîner un plus grand attachement aux formes traditionnelles, et les contraintes propres aux diverses disciplines rendre les méthodes actives ou le travail en groupe plus acceptables pour certains, comme les linguistes ou les historiens, et moins à d'autres, comme les mathématiciens et les philosophes. Enfin, les milieux sociaux d'origine ont sans doute un impact, et peut-être paradoxal, les boursiers pouvant maintenir plus que les héritiers leur confiance aux méthodes qui ont assuré leur promotion »³. Pour P. Bourdieu, le facteur explicatif le plus déterminant du rapport des enseignants universitaires à la mobilisation de 1968 est le mode d'accès au métier, dont nous avons vu (cf. chapitre I, C/) comment il avait fortement et très rapidement évolué dans la période qui précède. C. Gaubert et M.-P. Pouly illustrent ces transformations, en ce qui concerne l'Institut d'anglais de Paris, en montrant qu'effectivement « tous les corps voient la dispersion des âges de leurs membres augmenter, particulièrement les professeurs, de « générations » différentes

¹ Antoine Prost, *Education, société et politique, Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, op. cit., p. 143. Les analyses de P. Bourdieu dans *Homo academicus* vont dans le même sens.

² Geneviève Dreyfus-Armand, Madeleine Rébérioux, « La Sorbonne occupée. Entretien avec Madeleine Rébérioux », art. cit., pp. 157-158.

³ Antoine Prost, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », art. cit., p. 163.

(l'écart-type double presque, passant de 6 à 11 ans sur la période, et de 5 à 7 ans pour les assistants). Derrière cette hétérogénéité grandissante se cachent des conditions de formation « initiale » et de cooptation des docteurs (en tant qu'anglicistes) très différentes, non seulement sous l'angle de l'état des problématiques en vigueur dans les études littéraires mais, également, celui des expériences initiales d'enseignement à des promotions restreintes et sages de jeunes filles bourgeoises ou à des amphis moins homogènes et progressivement bondés. Cette hétérogénéité de « générations » différentes contribue à la différenciation des comportements pédagogiques (et politiques), certains enseignants pouvant apparaître plus « jeunes » ou plus « proches » des préoccupations des assistants et maîtres-assistants, voire des étudiants »¹. Ainsi, pour P. Bourdieu, « contrairement à ce que l'on a pu croire et écrire à l'occasion de la crise de mai 1968, le conflit qui a divisé les facultés n'opposait pas des générations entendues au sens de classe d'âge mais des générations universitaires, c'est-à-dire des agents qui, même lorsqu'ils sont du même âge, ont été produits par deux modes de génération universitaire différents. Qu'ils soient âgés et déjà établis ou encore jeunes et promis à l'établissement, les enseignants qui sont le produit du mode de génération ancien ont intérêt à maintenir au niveau des carrières la différence qu'ils n'ont pu défendre au niveau des recrutements dans les facultés ; qu'ils soient déjà âgés et pourvus des titres minimaux qu'exige l'ancien mode de recrutement ou jeunes et démunis de titres, les produits du nouveau mode de recrutement sont condamnés à découvrir qu'ils ne peuvent attendre que d'une modification des lois de la carrière l'accès aux avantages que l'accès aux facultés leur avait fait espérer. [...] Si la crise des hiérarchies universitaires s'est cristallisée autour de l'opposition entre professeurs et maîtres-assistants, c'est que ces derniers, et surtout les plus âgés d'entre eux, en tant que produits typiques du nouveau mode de recrutement, étaient condamnés, plus que les assistants, surtout jeunes, et les chargés d'enseignement, sortes de professeurs par anticipation, à ressentir dans toute son intensité la contradiction entre les promesses inscrites dans leur recrutement et l'avenir réellement assuré par des procédures inchangées de carrière »². De ce point de vue, les enseignants du supérieur les moins

¹ Christophe Gaubert, Marie-Pierre Pouly, « Transformations morphologiques et mobilisations disciplinaires. Les enseignants et étudiants de l'Institut d'anglais de la Sorbonne en 1968 », *art. cit.*, p. 85.

² Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, *op. cit.*, pp. 192-193 et p. 199.

dotées en titres scolaires distinctifs tels que ceux de « normalien » ou d' « agrégé », voués à une évolution de carrière lente et limitée, auraient été les plus enclins à s'investir dans la mobilisation contestataire de l'ordre universitaire, comprise alors comme une sorte de stratégie de subversion du mode de reproduction du corps universitaire.

Reste à expliquer la mobilisation de la minorité de professeurs « de rang A ». L'étude empirique et à la focale plus resserrée de C. Gaubert et M.-P. Pouly montre que « l'un des déterminants les plus puissants de l'engagement politique et réformateur des professeurs de l'Institut d'anglais, sans doute invisible aux protagonistes, est la précocité universitaire, mesurée par l'âge à la soutenance de la thèse d'État et l'âge au moment de l'élection à un poste de professeur à l'Institut d'anglais de la Sorbonne, qui va pousser les plus « jeunes » (socialement), quel que soit leur âge légal en 1968, à contester la « vieille Sorbonne ». L'exploitation des archives et les entretiens révèlent en effet que les enseignants les plus précoces [...] – Monod, Las Vergnas pour la génération la plus âgée ; Culioli, Baquet, Poli, Forgue pour les plus jeunes selon l'état-civil – sont les plus mobilisés dans la réforme en cours, même si c'est à partir de positions « politiques », « pédagogiques » ou de « spécialités » différentes (ce qui se traduira par des trajectoires académiques – investissement dans la création de tel ou tel UER – différentes). Enseignants les mieux dotés en thésards, ils seront les protagonistes les plus en vue du mouvement : qu'ils le mènent (Culioli, et dans une optique réformiste, Bacquet) ; l'inspirent (Mayoux¹ comme père spirituel) ; qu'ils occupent des positions temporelles les portant à une forme de réalisme pragmatique face au mouvement (Las Vergnas, qui devient doyen de la Sorbonne en mai 1968 ; Monod, directeur de l'Institut d'anglais de la Sorbonne au moment du mouvement puis caution de la « droite réformiste » à Vincennes où il fait un passage éphémère) ; ou que, très jeunes recrutés dans des spécialités encore marginales (études américaines), ils mènent la réforme des cursus en faveur de ces spécialités (Poli, Forgue) »².

¹ Rappelons que Jean-Jacques Mayoux bénéficie d'une forme de capital politique auprès de la gauche universitaire en tant que signataire, en septembre 1960, du « Manifeste des 121 pour le droit à l'insoumission dans la guerre d'Algérie ».

² Christophe Gaubert, Marie-Pierre Pouly, « Transformations morphologiques et mobilisations disciplinaires. Les enseignants et étudiants de l'Institut d'anglais de la Sorbonne en 1968 », *art. cit.*, p. 85.

Il est fort probable qu'un certain rapport de domination s'est ainsi perpétué au sein même de la mobilisation contestataire universitaire entre enseignants, plus ou moins détenteurs de tous les insignes de l'excellence scolaire, et entre eux et les étudiants, eux-mêmes très inégalement sélectionnés scolairement. Ainsi, « les enseignants, bien que numériquement minoritaires, surtout s'ils ne sont pas « mandarins », et/ou sont syndicalistes, parviennent parfois à orienter des assemblées générales »¹. Ils parviennent, par exemple, à imposer le principe de la « parité » des instances décisionnaires (assurant une représentation enseignante au moins égale à celle des étudiants, via deux collèges électoraux distincts) plutôt que celui de la « mixité » (assurant une représentation proportionnelle des enseignants et des étudiants). En effet, « très rapidement, dans toutes les facultés, les enseignants proposent aux étudiants une gestion paritaire. L'accord des étudiants est loin d'être acquis et les débats sont parfois longs et contradictoires, car l'enjeu est d'importance : les structures provisoires de l'Université relèveront-elles d'une logique de gestion et de démocratie directes ou d'une logique (plus « technocratique » ?) de cogestion et de démocratie représentative ? [...] Finalement, dans l'ensemble des facultés, plus ou moins rapidement, parfois à contrecœur, dans certains cas sous « l'amicale » pression des syndicats enseignants, souvent avec l'appui actif de militants étudiants – notamment communistes – partisans d'un dialogue « responsable », le mouvement étudiant accepte de participer à des structures paritaires provisoires, entérinant un premier recul »². La perpétuation d'un magistère enseignant en pleine mobilisation étudiante quasi révolutionnaire est rendue possible par des intérêts communs à la refondation du fonctionnement démocratique et pédagogique de l'Université. Rappelons, à cet égard, que les enseignants mobilisés, notamment via le SNESup, sont pour l'essentiel des assistants et des maîtres-assistants, dépossédés de toute voix délibérative au sein des instances décisionnaires des Facultés, tant concernant la gestion que la pédagogie, et écopant des tâches pédagogiques les moins valorisées et les plus chronophages (TP quand les « rangs A » font les cours magistraux, et surtout correction non seulement des travaux qui y sont demandés mais aussi des copies d'examen). Leur position de subordonnés en fait même des « obligés » à l'égard des « mandarins » qui détiennent le pouvoir de décider de l'évolution de leur

¹ Jean-Philippe Legois, « Les années 68 : du passé faisons table rase !? », *art. cit.*, p. 93.

² *Ibid.*, pp. 93-94.

carrière¹. Cette sorte d'alliance objective, fondée selon P. Bourdieu sur une homologie structurale, entre ces enseignants « subalternes » et les étudiants², explique le ralliement des premiers à nombre de revendications des seconds mais aussi l'influence qu'ils ont en retour sur les représentations et conceptions estudiantines des « problèmes » de l'Université.

2) D'une minorité militante au « mouvement de masse » : le processus d'élargissement de la politisation universitaire

Comme le rappelait avec justesse D. Bensaïd, il faut prendre garde à ne pas reproduire « la confusion qui s'instaure maintenant entre la politisation postérieure à 68 et ce qui se passait avant, qui était quand même largement minoritaire »³. C'est la dynamique même du mouvement social de mai-juin 1968 qui va avoir des effets sur le rapport à la politique des étudiants, « la co-occurrence et la coexistence de mobilisations hétérogènes » ayant des « effets de politisation extraordinaires »⁴. Les analyses et témoignages concordent, en effet, pour dire que le militantisme au sein du milieu universitaire était des plus minoritaires au début de l'année 1967-1968. Nous avons rappelé précédemment le manque de maîtrise de l'UNEF sur les événements et son état « moribond », rassemblant alors moins de 10 % des effectifs étudiants et déchirée par des luttes intestines qui ne faisaient sens qu'auprès de quelques initiés, les plus politisés. Ceux-là, composés notamment des représentants de chaque « groupe d'étude », forment une sorte d' « avant-garde » politique au sein de laquelle l'inter-connaissance est forte et la concurrence pour le leadership étudiant exacerbée. Celui-ci est plus largement disputé par un ensemble de groupes politiques dont « aucun [...] n'a un caractère de masse. Au plan national, l'UECF est sans aucun doute le plus nombreux »⁵. L'UEC domine

¹ Voir à cet égard Terry Nichols Clark, Priscilla P. Clark, « Le patron et son cercle : clef de l'Université française », *art. cit.*; ainsi que le témoignage romancé de Robert Merle dans *Derrière la vitre, op. cit.*

² Cf. Pierre Bourdieu, *Homo academicus, op. cit.*

³ Geneviève Dreyfus-Armand, Daniel Bensaïd, « Ni mythifier ni minimiser. Entretien avec Daniel Bensaïd », *art. cit.*, p. 265.

⁴ Bernard Lacroix, « Trente ans après comment expliquer Mai 68. D'aujourd'hui à hier et d'hier à aujourd'hui : le chercheur et son objet », *art. cit.*, p. 164.

⁵ Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Reberieux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social, op. cit.*, p. 11.

d'ailleurs l'UNEF en province, alors que c'est plutôt le Comité de Liaison des Etudiants Révolutionnaires (CLER) - trotskiste - ou le Parti Socialiste Unifié (PSU) à Paris, ce qui donne une indication de leur recrutement social respectif, les étudiants de province étant tendanciellement d'extraction sociale relativement plus « populaire » que ceux de Paris. D'ailleurs, ce sont les « cercles de province qui joueront un rôle clef dans la reconquête de l'UEC par la direction du PCF à partir de 1963 et surtout de 1965 » - date à laquelle le cercle de la Sorbonne-Lettres est dissout, suite à sa prise de position hostile à la candidature unique à gauche de F. Mitterrand pour les présidentielles de 1965 ; puis en avril 1966, c'est le cercle d'Ulm qui est exclu pour son offensive à l'égard du comité central d'Argenteuil et son soutien quasi officiel à la Révolution culturelle chinoise¹ -, montrant là encore, incidemment, l'assise sans doute plus « bourgeoise » de ses courants « hétérodoxes », en grande partie parisiens. « Ainsi, dix ans après sa fondation, l'UEC est enfin devenue l'organisation satellite docile qu'elle était censée être. Cette reprise en main, alors qu'en 1965-1966, elle comptait plusieurs milliers d'adhérents (peut-être 6 000) et disposait d'une revue prestigieuse et innovatrice, *Clarté*, se traduit par la baisse de ses effectifs (environ 3 500 avant Mai 1968), par le passage d'une génération de cadres potentiels aux gauchismes et, plus immédiatement, par la perte d'implantation dans le monde étudiant, dont témoignent et que renforcent ses positions orthodoxes en mai 68. Fermeté qui lui vaut l'hommage appuyé des dirigeants communistes lors du Comité central des 7 et 8 juillet 1968... »². « Plusieurs organisations sont, en effet, nées des scissions de l'UEC : la JCR qui deviendra LCR, l'UJC(ml) qui, avec le PCMLF (parti communiste marxiste-léniniste de France) créé en 1968, ouvriront la voie à la GP (la Gauche prolétarienne) et à VLR (Vive la révolution). Issus du monde étudiant ou intellectuel, ces mouvements se pensent comme provisoires puisque le « Parti » idéal ne peut qu'être ouvrier. Le 2 avril 1966, la réunion constitutive de la JCR rassemble la majorité des adhérents de l'UEC du secteur lettres et différents groupes provinciaux d'oppositionnels de l'UEC et de la JC »³. Aujourd'hui, « il est encore difficile, faute d'archives fiables, d'évaluer le nombre exact de militants qu'ils [ces groupes politiques] pouvaient drainer. Nous en sommes réduits à des estimations

¹ Frédérique Matonti, Bernard Pudal, « L'UEC ou l'autonomie confisquée », *art. cit.*, pp. 134 et 141.

² *Ibid.*, p. 141.

³ *Ibid.*

sur la base de quelques témoignages *a posteriori*. Les trotskistes de la JCR n'ont probablement pas dépassé les 400 militants pour toute la France avant mai 1968, tandis que les maoïstes, peut être un peu plus nombreux grâce à une meilleure implantation dans les classes de terminale et les « prépas », n'ont sûrement jamais atteint plus de 700 adhérents. Peut-on d'ailleurs qualifier ainsi les membres d'une organisation où aucune cotisation n'est exigée et aucune carte distribuée ? Il est clair qu'en termes quantitatifs les organisations d'extrême gauche en milieu étudiant furent très minoritaires »¹.

L'ancrage singulier des maoïstes parmi les préparationnaires est une nouvelle indication du caractère élitiste du recrutement social et scolaire de ce type d'engagement « radical ». L. Gruel, lui-même préparationnaire, bien que d'origine « populaire », quand il devient militant de l'organisation pro-chinoise PCMLF, conteste l'idée d'un recrutement social tendanciellement « bourgeois » des militants d'extrême-gauche des années soixante. A l'appui de sa démonstration qui tend à montrer que « les activistes n'étaient pas spécifiquement des « héritiers » », il cite justement un extrait des *Héritiers* indiquant qu'alors « 71 % des étudiants (en philosophie et sociologie) dont le père est ouvrier, employé, agriculteur ou ouvrier agricole se situent à gauche ou à l'extrême gauche, contre 54 % des enfants de cadres supérieurs, et 3 % seulement se situent à droite ou à l'extrême droite, contre 18 % (six fois plus) des enfants de cadres supérieurs »². Cette propension particulière au « gauchisme » des étudiants issus de milieux « populaires » inscrits en philosophie ou en sociologie au cours des années soixante, n'est cependant pas forcément extrapolable puisque « d'une façon générale, les étudiants en philosophie et en sociologie [...] forment les cadres politiques de l'université »³. Ces deux disciplines ont ainsi probablement exercé une attraction particulière sur les étudiants les plus politisés au départ.

Enfin, compte tenu de la relative faiblesse des effectifs étudiants issus de milieux « populaires », leur part parmi ces groupes politiques avait toutes les chances d'être minoritaire, d'autant qu'en dépit de la propension particulière au « gauchisme » des étudiants de sociologie ou de philosophie d'alors, issus de milieux « populaires », la tendance plus générale est celle d'une appétence pour la participation aux groupements

¹ Didier Fischer, *L'histoire des étudiants en France, de 1945 à nos jours*, *op. cit.*, p. 339.

² Louis Gruel, *La rébellion de 68. Une relecture sociologique*, *op. cit.*, pp. 62-63.

³ Yvette Delsaut, « Les opinions politiques dans le système des attitudes : les étudiants en lettres et la politique », *art. cit.*, p. 52.

politiques plus prononcée chez les étudiants issus des milieux les plus dotés à la fois en capital économique et culturel, avec une inégalité très prononcée entre les genres. Yvette Delsaut (alors membre du CSE, ayant déjà collaboré à l'enquête à l'origine des *Héritiers*) montre en effet, grâce à une enquête réalisée en 1965 auprès de 2 300 étudiants des facultés de lettres et sciences humaines de Paris et de province, portant sur leur activisme politique, que « c'est chez les filles, chez les étudiants originaires des classes moyennes et populaires et chez les provinciaux qu'on trouve le plus d'individus se classant dans la catégorie « indifférent » lorsqu'il leur est demandé de se classer selon leur degré de participation aux groupements politiques [...] 28 % de filles se déclarent indifférentes à toute participation politique (25 % des filles ne répondant pas à la question) contre 20 % de garçons (18 % de garçons laissant la question sans réponse) tandis que seuls 18 % de Parisiens (contre 28 % de provinciaux) et 15 % de fils de professeurs (contre 30 % de fils d'ouvriers par exemple) adoptent la même attitude »¹. La surreprésentation des hommes issus de milieux « bourgeois » parmi les étudiants inscrits en licence de philosophie (21 % contre 12,8 % en moyenne au sein de l'ensemble des étudiants inscrits en licence de lettres et sciences humaines au début des années 1960), de sociologie (20,9 %), d'histoire (19 %), de lettres classiques (16 %) et de géographie (13,9 %), ferait donc de ces sections disciplinaires des terrains propices à l'activisme politique, ce qui est en grande partie confirmé par l'ancrage de la mobilisation universitaire en mai-juin 1968, évoqué précédemment.

A défaut d'informations précises à propos des différentes « fractions de classes » majoritairement mobilisées parmi les étudiants en mai-juin 1968, de leurs niveaux d'études, et de leurs parcours et capitaux scolaires - qui ne sont pas forcément les mêmes selon les disciplines et les villes universitaires, ni selon la place occupée dans la division du travail militant -, on peut ainsi faire l'hypothèse que le noyau initial à partir duquel s'est étendu, et sans doute aussi diversifié, le recrutement social et scolaire de l'activisme politique était constitué en grande partie par ceux qui seront considérés comme les « leaders » du mouvement - à tort puisque, comme le souligne A. Prost, « les rivalités des groupuscules trotskistes et maoïstes entre eux et avec les noyaux communistes et syndicaux rendaient la situation encore plus complexe et instable. Au vrai, personne, individu ou groupe, ne détenait véritablement le pouvoir dans les

¹ *Ibid.*, p. 48.

facultés occupées. Les « dirigeants » du mouvement étudiant n'étaient que ses porte-parole »¹. Sans tomber dans l'illusion selon laquelle les « militants de base » seraient à l'image des « dirigeants », nous pensons néanmoins que l'étude de ces derniers peut être instructive de dispositions spécifiques de ces groupements politiques. A cette fin, nous avons tenté de rassembler un maximum de données biographiques concernant des « activistes » étudiants - dont une part non négligeable se révèle être, en fait, des enseignants - parmi les plus en vue. Cette approche est, bien sûre, en partie biaisée par l'hypertrophie parisienne de ce type de corpus et, plus largement, par le manque de maîtrise des critères qui ont présidé à sa constitution. Ce pis-aller revêt néanmoins l'intérêt de faire mieux connaître les caractéristiques sociales et scolaires de ceux à qui sont prêtées des qualités sinon « charismatiques » et « extraordinaires », du moins celles d'agitateurs politiques en milieu étudiant « autour de 68 », et d'éventuellement repérer des différences significatives entre groupes militants. Notre recherche, initialement centrée sur l'Université de Vincennes et plus particulièrement sur ses enseignants de philosophie, a délimité le cadre de notre corpus personnel, essentiellement orienté de ce fait vers des individus déjà enseignants (dans le supérieur ou le secondaire) en 1967-1968. Toutefois, parmi ces derniers, certains sont généralement considérés par l'historiographie comme des symboles du militantisme étudiant pré- « soixante-huitard », sans doute du fait de leur relative jeunesse.

Parmi notre base de données biographiques, fondée sur 24 entretiens semi-directifs² et divers outils de recherche biographique - notamment « le Maitron »³ mais parfois aussi le *Who's who's*⁴ (l'existence d'une notice dans l'un plutôt que l'autre de

¹ Antoine Prost, *Education, société et politique, Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours, op. cit.*, p. 143.

² 24 entretiens semi-directifs d'une durée comprise entre 1h30 et 6h ont été réalisés avec différents types d'acteurs de « Vincennes » : Marc Barbut, Jacques de Chalendar, Jean-Louis Crémieux-Brilhac et Alfred Grosser pour les « décideurs » ; Bernard Cassen, Hélène Cixous et Pierre Dommergues pour les « fondateurs » ; Alain Badiou, Bernard Barbiche, Daniel Bensaïd, Guy Berger, Alain Brossat, Marianne Debouzy, Robert Linhart, Kostas Mavrakis, Jean-Claude Passeron, René Schérer, Hourya Sinaceur et Pierre Sorlin pour les enseignants ; Jean-Michel Carré, Chantal Forge, Pierre Hervé, Bernard Lacroix et Laurence Tragnan pour les étudiants. Nous les remercions tous beaucoup pour le temps et la confiance accordés.

³ Nous remercions beaucoup, au passage, Claude Penneret de nous avoir permis d'accéder aux versions en ligne et non encore publiées, pour certaines, de toutes les notices biographiques de Claude Penneret, Éric Belouet, Jean-Pierre Besse, Marie-Cécile Bouju... [et al.] (dir.), *Dictionnaire biographique, mouvement ouvrier, mouvement social : de la Seconde Guerre mondiale à Mai 1968*, Paris, Éd. de l'Atelier-Les Éd. ouvrières, 2012.

⁴ *Who's who in France*, Paris, J. Lafitte.

ces dictionnaires n'étant pas sans signification), complétés de l'*Annuaire de l'Éducation nationale* de 1967-1968¹ et de celui du Syndicat autonome de la même année² qui fournissent, respectivement, de précieuses indications quant à l'éventuel poste occupé dans l'enseignement en général et dans l'enseignement supérieur de lettres et sciences humaines en particulier -, nous avons extrait quelques profils d'« activistes », plus ou moins étudiants, ayant milité dans divers groupements politiques « autour de 68 ». Il s'agit d'Alain Badiou, Daniel Bensaïd, Robert Linhart, (pour les plus « connus »), Alain Brossat et Kostas Mavrakis (moins « connus » et pourtant eux aussi militants de la première heure) - avec qui nous avons réalisé des entretiens semi-directifs de deux heures en moyenne -, ainsi que d'André Glucksmann (pour lequel nous nous basons sur l'autobiographie *Une rage d'enfant*, évoquée plus haut), Jacques Rancière et François Regnault. Les données biographiques en notre possession ont été complétées et notre corpus initial élargi grâce aux travaux de Florence Johsua sur la JCR et ceux non encore publiés de Frédérique Chateignier sur l'UJC(ml)³. Surtout, le corpus d'entretiens semi-directifs, centré sur la notion anglaise d'« *activist* » - que l'on peut traduire littéralement ou bien par « militant » - en « 68 », réalisés par l'historien anglais de l'Université d'Oxford, Robert Gildea, avec M.-A. Burnier, Y. Cohen, J.-P. Le Dantec, D. Defert, J.-P. Dollé, J.-P. Duteuil, D. Grange, J. Le Bitoux, J.-Y. Potel, N. Ringart, O. Rolin, A. Sénik, et R. Schérer a constitué une source des plus précieuses. Nous remercions vivement ce chercheur qui, contacté par mail après qu'il ait évoqué ce travail lors d'une communication⁴, a accepté tout de suite et sans condition de nous communiquer enregistrements audio et retranscriptions de tous ces entretiens. La réunion de ces différentes sources (complétées par quelques données issues de *Génération*) nous a permis la constitution d'une base de données relative à 28 individus (R. Schérer, né en

¹ *Annuaire de l'Éducation nationale*, Paris, Imprim. nat, 1968.

² *Annuaire des facultés des lettres et sciences humaines*, publié par le Syndicat autonome du personnel enseignant des facultés des lettres de l'État, Paris, SAPEFL, déc. 1967.

³ Florence Johsua, « « *Nous vengerons nos pères...* » De l'usage de la colère dans les organisations politiques d'extrême gauche dans les années 1968 », *art. cit.*, et Frédéric Chateignier, *D'Althusser à Mao : les Cahiers marxistes-léninistes (1964-1968)*, Mémoire secondaire pour le DEA de sciences sociales ENS-EHESS, octobre 2004. Nous remercions beaucoup ces auteurs de nous avoir communiqué leurs travaux.

⁴ Séance « Analyser les temporalités. L'événement en question » du 23 juin 2011, à l'Université Paris X, du séminaire annuel de l'Institut des Sciences sociales du Politique (CNRS-Paris X) dédié en 2010-2011 à « Histoire et sociologie du politique », et coordonné par Guillaume Mouralis, en collaboration avec Laurence Dumoulin, Sarah Gensburger, Dzovinar Kevonian et Julie Le Gac.

1922, a été exclu du corpus n'ayant plus rien d'un étudiant en 1968) auxquels nous avons rajouté Daniel Cohn-Bendit, l'une des figures médiatiques du mouvement de « 68 », mais aussi Louis Gruel, militant anonyme mais néanmoins responsable régional du PCMLF à Rennes en 1968 (il s'est livré à une autobiographie partielle dans *La rébellion de 68. Une relecture sociologique*). Cet échantillon (cf. tableau n° 38) ne prétend à aucune représentativité statistique mais seulement à illustrer le recrutement social et scolaire d'une partie des activistes politiques « gauchistes » avant, pendant et après « 68 ». Il se cantonne, de fait et non par choix, aux groupes politiques issus des scissions de l'UEC et généralement affublés de l'étiquette « gauchiste » - initialement infamante et produite par la logique de l'appareil politique communiste. Des données sur la direction et la base militante plus « orthodoxes » de l'UEC manquent cruellement. A défaut, et compte tenu des profils des groupes dissidents de l'UEC, nous ne pouvons que conjecturer d'un recrutement social et scolaire moins « dominant » de ceux que les « groupuscules gauchistes » appellent « les staliniens ». L'ensemble de ces hypothèses confirmerait les propos de B. Pudal - déjà évoqués - affirmant que « tout indique aujourd'hui que ces étudiants issus des classes moyennes et populaires composaient le gros des troupes militantes de ces années 1965-1973, même si, comme il est assez classique dans tout mouvement social, ce sont des transfuges qui en prirent la tête, et par conséquent des héritiers, mais des héritiers qui, pour des motifs différents, ne pouvaient hériter en toute tranquillité »¹.

Les recherches biographiques compilées dans le tableau suivant donnent quelques illustrations de « transfuges de classe » aux avant-postes de la mobilisation soixante-huitarde. La JCR semble, en effet, avoir constitué une destination privilégiée pour de jeunes communistes issus de milieux populaires mais dotés de capitaux scolaires distinctifs (parmi ses dirigeants, les « normaliens » de St Cloud sont nombreux et plus encore les anciens « préparationnaires »). La sur-sélection scolaire des principaux dirigeants de la JCR peut ainsi être comprise comme une variable explicative de leur refus du « centralisme démocratique » communiste. A l'inverse, les organisations « pro-chinoises » semblent avoir eu des directions tendanciellement plus « bourgeoises » et faites d'« héritiers » de capitaux à la fois économiques et plus encore culturels. La sur-représentation très importante des élèves de grandes écoles, notamment

¹ Bernard Pudal, « Ordre symbolique et système scolaire dans les années 1960 », *art. cit.*, p. 63

des « ulmards », et plus encore des préparationnaires passés par les plus grands lycées parisiens, explique sans doute, elle aussi, non seulement les prétentions théoriques de ces mouvements, concurremment à la direction du PCF puis entre eux, d'où leur scissiparité ultérieure¹. Cet échantillon quelque peu aléatoire semble confirmer, en outre, le recrutement privilégié des « cadres politiques de l'université » parmi les étudiants de philosophie et de sociologie² ; ainsi que la surreprésentation des juifs parmi les activistes étudiants de ces années 1960-1970. Plus encore, les « bons élèves », sélectionnés pour entrer en classes préparatoires aux grandes écoles - qu'ils intègrent effectivement pour nombre d'entre eux – semblent très largement surreprésentés parmi ces activistes, attestant le lien étroit entre capital culturel et politisation. (Des témoignages récents d'enfants de ces anciens militants illustrent d'ailleurs l'importance de l'École dans les représentations de leurs parents. Par exemple, une des filles d'André Sénik dit que « le paradoxe du gauchisme, c'est que c'est une culture élitiste, ultra-littéraire, issue de la révolution sur-réaliste, qui se veut aussi du côté du peuple, dans la lutte des classes et hors de la société. Le fait d'être bonne élève n'est pas gauchiste ! Ce qui est gauchiste, c'est d'être bonne élève sans effort, dans la grâce, « ça va de soi » : c'est ce complexe de supériorité qui est gauchiste ! ». La fille de Robert Linhart poursuit en expliquant que « l'excellence scolaire a caractérisé un grand nombre d'entre nous » [les enfants de dirigeants maoïstes] et moque son père qui a obtenu de ne pas l'inscrire dans un lycée du 14^e arr. de Paris, comme le prévoyait la carte scolaire, mais « dans le lycée le plus huppé de la capitale », après un « rendez-vous avec la directrice du lycée Victor-Duruy, boulevard des Invalides, à laquelle il a fait un numéro de charme sur le thème du normalien, latiniste et helléniste, qui ne peut envisager de mettre sa fille ailleurs que dans ce lycée à l'excellente réputation ... »³).

¹ Le lien entre l'expérience scolaire – en l'occurrence marquée par une concurrence exacerbée par les classements liés aux concours - et la tendance à la scissiparité des groupes d'extrême gauche a été évoqué comme piste d'étude par B. Pudal lors de la journée d'étude consacrée à « l'extrême gauche en 68 », organisée dans le cadre des « Rendez-vous mensuels autour de 68. Projections-Débats » en 2008 à Paris I, sous la responsabilité d'Isabelle Sommier.

² Cf. Yvette Delsaut, « Les opinions politiques dans le système des attitudes : les étudiants en lettres et la politique », *art. cit.*, p. 52.

³ Cf. Virginie Linhart, *Le jour où mon père s'est tu*, Paris, Seuil, 2008, pp. 81-82.

Tableau n° 38 : recrutement social et scolaire d'un échantillon d'activistes politiques « gauchistes », « autour de 68 »

Nom	Prenom	Né(e) en	Origines sociales	Grande école	Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles	Groupe politique en mai 68 et/ou après	discipline en 67-68	Statut en 67-68
Pienkny	Jeannette	1938	mère couturière			JCR		
Krivine	Alain	1941	père stomatologue			JCR	histoire	enseignant (secondaire)
Danencier	Marc	1947	père ouvrier			JCR		
Potel	Jean-Yves	1948	mère ouvrière couturière			JCR	grammaire	
Weber	Henri	1944	père horloger	ENS St-Cloud	oui	JCR- 22 mars	sociologie	étudiant
Brossat	Alain	1946	parents enseignants primaire		oui	JCR- 22 mars	sociologie	étudiant (maîtrise dir. H. Lefebvre)
Bensaid	Daniel	1946	parents cafetiers	ENS St-Cloud	oui	JCR- 22 mars	sociologie	étudiant (maîtrise dir. H. Lefebvre)
Hocquenghem	Guy	1946	parents enseignants secondaire	ENS Ulm	oui (Henri IV)	JCR, Action, VLR, Tout, FHAR	épigraphie grecque	étudiant
Ringart	Nadja	1948	père photographe, mère tisserande			JCR, VLR	sociologie	
Duteuil	Jean-Pierre	1944	père employé, mère ouvrière			LEA- 22 mars, Tout	sociologie	
Cohn-Bendit	Daniel	1945	père avocat, mère intendante			LEA-22 mars	sociologie	étudiant
Badiou	Alain	1937	parents enseignants secondaire	ENS Ulm	oui (Louis le Grand)	PCMLF	philosophie	enseignant (Assistant à Reims)
Gruel	Louis	1948	père boulanger		oui	PCMLF	philosophie	étudiant
Mavrakis	Kostas	1934	père haut fonctionnaire		oui	UJ	philosophie	étudiant
Defert	Daniel	1937	père coiffeur	ENS St-Cloud	oui	GP, GIP, Aides	sociologie	enseignant (secondaire) + Fondation Thiers
Grange	Dominique	1940	père médecin			GP	langues	étudiante (école interprétariat)
Glucksm	André	1937	mère femme de ménage	ENS St-	oui	UJ, Action, GP	sociologie	enseignant (Assistant à la

ann				Cloud				Sorbonne)
Regnault	François	1938	père architecte, mère relieuse	ENS Ulm	oui (Louis le Grand)	UJ	philosophie	enseignant (secondaire)
Dollé	Jean-Paul	1939	père gynécologue			UJ, GP	philosophie	enseignant (secondaire)
Le Dantec	Jean-Pierre	1943	parents instituteurs	Centrale	oui (Louis le Grand)	UJ	philosophie	étudiant
Broyelle	Jacques	1943	parents médecins	ENS Ulm	oui (pour HEC)	UJ	histoire	étudiant
Salmon	Jean-Marc	1943	Père patron d'une entreprise de transport, mère au foyer (ancienne secrétaire)		oui (Louis-le-grand)	UJ, GP	histoire	
Linhart	Robert	1944	père consultant en entreprise	ENS Ulm	oui	UJ, GP		
Rolin	Olivier	1947	parents expatriés au Sénégal		oui (Louis le Grand)	UJ		
Cohen	Yves	1951	père permanent PC, mère scientifique		oui (pour Polytechnique)	UJ, GP		
Rancière	Jacques	1940	parents fonctionnaires	ENS Ulm	oui (Henry IV, Louis le Grand)	UJ, GP	philosophie	enseignant (secondaire) + Fondation Thiers
Burnier	Michel-Antoine	1942	"vieille bourgeoisie de robe"	Science Po	oui	PSU, "italien", Action, Actuel	philosophie	
Thibault	Marie-Noelle	1942	père ingénieur des Mines			Les cahiers de mai	histoire	étudiant
Le Bitoux	Jean	1948	père militaire, mère couturière		oui	FHAR		
Sénik	André	1938			oui (Jeanson de Sailly)	"italien"	philosophie	enseignant (secondaire)

Les parcours et titres scolaires distinctifs - et/ou, à défaut, l'héritage culturel et politique¹ - de ces activistes des groupes politiques d'extrême gauche des années soixante-soixante-dix fondent des dispositions à des types particuliers de militantisme, notamment un certain théoricisme et des qualités d'exégète², qui donnent lieu à des notes de lecture, exposés et joutes verbales. Ces dispositions sont d'ailleurs illustrées de façon (à peine ?) caricaturale dans le film consacré par Jean-Luc Godard au mouvement pro-chinois parisien, *La chinoise*, sorti en 1967 et dont l'héroïne est une étudiante en philosophie de Nanterre, fille de banquier. Le témoignage d'Alain Brossat illustre encore cette atmosphère faite d'études studieuses de différentes théories et d'affrontements symboliques violents entre militants à propos de leur analyse :

« on s'engueulait ferme sur des concepts, les mao tenaient fortement à leur théorie de la contradiction qui venait de Mao Zedoung, l'*Essai sur les contradictions*, ... Nous on avait tout notre bagage qui venait de Trotski, du marxisme que nous on appelait « marxisme révolutionnaire », donc Lukacs, Koch, la tradition léniniste, la Révolution d'Octobre, etc., etc.

Bon, y'avait effectivement une passion des débats, une passion idéologique, une rhétorique qui mobilisait énormément de choses, qui appelait beaucoup de concepts, mais bon, ça, ça n'était pas le tout, y'avait d'autres aspects, ...

Avant Mai 68, c'était quand même un lieu d'effervescence intellectuelle, c'est-à-dire, enfin, un lieu où on publiait des choses. Moi je me rappelle, par exemple, des textes de Freud qui, bon on était au début de l'édition de Freud, ... je me souviens très bien d'une édition bricolée, ronéotypée de *Malaise dans la civilisation* ; ça c'était des étudiants ... plutôt ce qu'on appelait les « spontex », c'est-à-dire Cohn-Bendit, de tradition libertaire, ... , Willem Reich ; bon, toutes sortes de choses qui maintenant existent en livre de poche, à cette époque ça n'existait pas en librairie, donc ben y'avait des types qui s'y collaient, qui savaient l'allemand ; ils traduisaient, bien ou mal, et ils publiaient ça et puis ils le vendaient ; je me rappelle avoir acheté ces trucs, avoir acheté *Psychologie de masse du fascisme* de Reich, *Malaise dans la civilisation*, dans des éditions 21X27, ronéo et tout ; c'était du boulot de faire ça, un peu broché, pas trop bien.

Donc y'avait vraiment une vie intellectuelle qui nourrissait une culture radicale, révolutionnaire, critique ; et qui n'était pas totalement encadrée par des organisations »³.

¹ D. Cohn-Bendit est ainsi l'un des étudiants de notre corpus à la réussite scolaire la moins « brillante », mais il est issu d'une famille d'intellectuels allemands d'extrême gauche et son père, avocat (notamment du « Secours rouge international à la fin des années 1920 ») compte Hannah Arendt parmi ses amis, cf. Sylvain Boulouque, « COHN-BENDIT Gabriel [Jean-Gabriel, dit Gabriel, dit Gaby], <http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article20283>

² La lutte entre les directions de ces groupes politiques pour l'exégèse et l'interprétation légitimes du marxisme a été mise en avant par Gérard Mauger lors de la journée d'étude consacrée à « l'extrême gauche en 68 », précédemment évoquée.

³ Entretien de l'auteure avec Alain Brossat, juin 2004.

Comme le remarque Y. Delsaut, « au fond, on peut dire que le débat politique est une façon comme une autre d'apprendre le métier d'intellectuel et un terrain particulièrement propice à faire jouer les raffinements byzantins qui opposent entre eux ces apprentis-intellectuels tacitement d'accord pourtant sur le principe même de la différenciation. Il n'est que de remarquer par exemple, le mépris dans lequel sont tenus, en milieu étudiant, le « polar », le « pouhu », le « chiadeur », le « rond-de-cuir », le « gratteur », bref le besogneux qui manifeste une adhésion exclusive au côté scolaire de ses études et, par extension, les disciplines réputées scolaires, techniques, concrètes, prosaïques (géographie, psychologie), par opposition aux disciplines plus nobles, intellectuelles, abstraites, désintéressées (histoire, philosophie, sociologie) »¹. D'ailleurs, sur les 30 individus de notre corpus, au moins 21 étaient déjà ou deviendront des enseignants ... (en histoire, sociologie, philosophie, psycho-sociologie et urbanisme).

Le capital culturel scolairement certifié assoit, en outre, une certaine assurance dans le bien-fondé de ce que l'on pense, ainsi qu'une aisance langagière, favorisant les prises de parole publiques, orales ou écrites. Dans la division du travail militant, il est donc des plus probables que ce type de dispositions soient employées aux fonctions d'élaboration programmatique et de représentation. Plus concrètement, on imagine que si fournies qu'aient été les « AG » universitaires, les prises de parole à la tribune et au micro ont plutôt été le fait de ce type d'étudiants, consacrés par l'institution scolaire et rompus au militantisme. En outre, si assurément « les grands auteurs du « gauchisme », Reich, Marcuse, Adorno, n'ont pour ainsi dire pas été lus par les étudiants français avant Mai 68 »², le constat ne vaut donc sans doute pas pour cette « élite » militante. Celle-ci, anciennement animatrice de l'UEC et de l'UNEF, est empreinte de différentes analyses qui fondent l'avant-garde à la fois scientifique et politique de l'époque. L'on sait, par exemple, que l'UNEF et l'UEC ont publié des comptes rendus enthousiastes de l'ouvrage *Les Héritiers*, qui figure en outre dans les bibliographies indiquées à leurs adhérents (voir chapitre III). La publication « du cercle d'Ulm de l'UEC » qui deviendra l'organe théorique de l'UJC(ml), *Les cahiers marxistes-léninistes*, en donne aussi une « note de lecture » élogieuse³. Les analyses de psycho-sociologie de G. Lapassade et R. Loureau ont aussi alimenté la réflexion de certains militants étudiants. La parution de l'ouvrage du premier, en 1963, *L'entrée dans la vie* (paru aux éditions de Minuit) qui dénonce notamment « la mobilisation de la psychologie au service d'une normalisation des comportements » et « plaide pour une « pédagogie libertaire » dont

¹ Yvette Delsaut, « Les opinions politiques dans le système des attitudes : les étudiants en lettres et la politique », *art. cit.*, p. 54.

² Didier Fischer, *L'histoire des étudiants en France, de 1945 à nos jours*, *op. cit.*, p. 380.

³ Cf. Frédéric Châtaignier, *D'Althusser à Mao : les Cahiers marxistes-léninistes (1964-1968)*, *doc. cit.*, p. 23.

l'exemple a été fourni à Hambourg dans les années 1920 » - à noter que D. Cohn-Bendit est justement passé par l'une de ces écoles autogérées, fondées sur les principes de certains courants du mouvement de l'Education nouvelle - ainsi que pour une « «révolution interminable, la révolution sans cesse recommencée » qui n'est autre que le programme de l'autogestion »¹, connaît un large succès. En 1964, l'une des rares revues de sociologie d'alors, la *Revue française de sociologie*, en donne même un compte rendu des plus positifs, concluant que « dans cet ouvrage, véritable anthropologie, il ne s'agit pas d'un travail systématique mais bien plutôt d'une mise en question d'un mode de penser l'homme, d'une philosophie par conséquent, qui a le mérite de se référer à tout moment au terrain de la recherche », après avoir notamment expliqué que « G. Lapassade distingue les individus dirigés par la tradition, les individus intero-dirigés ou autonomes, les individus extero-dirigés ou hétéronomes, et conclut [...] que c'est à ce dernier type que prépare l'école moderne, qui est une école d'adaptation et non d'initiative, bien qu'on la présente souvent, paradoxalement, comme développant la créativité individuelle »². Les productions théoriques des situationnistes - Mustafa Khayati, *De la misère en milieu étudiant* (1966) ; Raoul Vaneigem, *Traité de savoir-vivre à l'usage des jeunes générations* (1967) ; Guy Debord, *La société du spectacle* (1967) -, « se répandirent [notamment] chez les Enragés de Nanterre et influencèrent Daniel Cohn-Bendit et Riesel »³, depuis leur origine strasbourgeoise. Comment expliquer cette circulation géographique si spécifique des idées « situ » ? Force est de constater qu'elle épouse parfaitement celle de la carrière d'Henri Lefebvre, professeur de sociologie à Strasbourg de 1961 à 1965, puis à Nanterre de 1965 à 1973. M. Khayati et G. Debord ont suivi ses cours à Strasbourg, puis en sont devenus proches - « au printemps 1964, les deux jeunes gens étaient invités dans la maison du philosophe à Navarrenx dans les Pyrénées »⁴. « C'est d'ailleurs Lefebvre qui lui présenta [à G. Debord] Raoul Vaneigem, autre figure emblématique du mouvement

¹ Bernard Brillant, *Les clercs de 68*, op. cit., p. 136.

² M.-C. d'Unrug, « Lapassade Georges, L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme », *Revue française de sociologie*, 1964, 5-4, p. 464.

³ Philippe Bourrinet, « DEBORD Guy, Ernest », <http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article21683>
D. Cohn-Bendit reconnaît lui-même cette influence, parmi d'autres lectures : « d'abord des textes comme *La révolution inconnue* de Voline, sur la révolution russe ; sur la révolution espagnole, j'avais lu Vernon Richards et *Hommage à la Catalogne* d'Orwell, entre autres. Louise Michel et *Socialisme ou barbarie* ont joué un rôle important pour moi [...]. Ensuite, sur tout cela, se sont greffées, effectivement, les publications des situationnistes. Nous avons distribué la brochure *La misère en milieu étudiant* à Nanterre, ainsi que le *Traité de savoir vivre à l'usage des jeunes générations* et *La société du spectacle* ; ces textes furent importants pour notre horizon théorique », cf. Geneviève Dreyfus-Armand, Daniel Cohn-Bendit, « Le mouvement du 22 mars. Entretien avec Daniel Cohn-Bendit », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, p. 124.

⁴ Anna Trespeuch-Berthelot, « KHAYATI Mustapha », <http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article138210>

situationniste »¹. Le « sociologue marxiste critique et contestataire »² pouvait d'autant mieux remplir la fonction de maître à penser des étudiants les plus politisés à l'extrême gauche qu'il était lui-même en rupture avec le PCF (dont il a été exclu en 1958, après trente années d'adhésion), signataire du « Manifeste des 121 » en 1960 pour le droit à l'insoumission dans la Guerre d'Algérie, et bon connaisseur des œuvres de Marx et de Lénine, et plus largement du mouvement ouvrier (de la Commune de Paris, plus particulièrement), auxquels il avait consacré plusieurs ouvrages et traductions, bien avant 1968. Sa *Critique de la vie quotidienne*, parue en 1947, contient en germe des idées qui seront en partie au fondement de ce qui sera qualifié *a posteriori* de « gauchisme contre-culturel » et qui essaieront au sein même du « gauchisme politique »³. A Nanterre, « Henri Lefebvre donna des cours centrés sur le marxisme et l'aliénation politique et d'autres tournant autour de thèmes plus actuels comme la sexualité et la critique de la société de consommation »⁴, mais aussi sur H. Marcuse⁵ - lui-même marxiste critique de l'URSS et de la « société d'abondance » capitaliste. H. Lefebvre a témoigné *a posteriori* du fait que « dans le cadre nanterrois et dans le département de « sociologie », ce terme [sociologie] signifiait : théorie critique, critique de la société bourgeoise. J'ai pris des assistants qui ont, depuis lors, fait parler d'eux : Jean Baudrillard, René Lourau, Henri Raymond. Il s'établit vite entre ces assistants et les étudiants une communication directe, une cordialité. Je crois pouvoir assurer que le climat du département était exceptionnel dans l'université. Tous les vendredis, dans mon bureau, on faisait un festin, assistants et étudiants » (dont D. Cohn-Bendit, précise-t-il). Il relate, en outre, les expériences pédagogiques de René Lourau : « dans une salle où attendaient soixante, quatre-vingts étudiants, René Lourau arriva et s'assit sans parler. Pas un mot. Une heure se passe. Affolement général. Mes collègues, comme Alain Touraine, couraient dans les couloirs d'un air affolé en demandant : « il est fou, qu'est-ce qui se passe ? » Or, c'était une expérience pédagogique, qui avait pour but, d'après une certaine dynamique de groupe, de produire les conditions de la communication. René Lourau attendait que les étudiants se manifestent, ce qu'ils n'ont pas manqué de faire » ; « cela pour dire que, dans le département de sociologie, se tentait un

¹ Philippe Bourrinet, « DEBORD Guy, Ernest », *art. cit.*

² *Ibid.*

³ La production théorique de W. Reich, mobilisée surtout après « 68 », remet justement en cause cette distinction, en affirmant par exemple : « la vie sexuelle étroite, misérable, prétendument « apolitique » doit être étudiée dans son rapport avec les problèmes de la société autoritaire. La politique n'a pas pour domaine les déjeuners diplomatiques mais la vie quotidienne », Wilhem Reich, *La révolution sexuelle. Pour une autonomie caractérielle de l'homme*, Paris, Plon, 1968 (Vienne, 1930), p. 33.

⁴ Nicole Racine, « LEFEBVRE Henri, François », <http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article107790>

⁵ Cf. Henri Lefebvre, *Le temps des méprises*, *op. cit.*, pp. 122-123.

renouvellement du rapport pédagogique de façon tâtonnante »¹. L'outillage théorique critique dont H. Lefebvre était connaisseur ou concepteur en fit, par exemple, le directeur de mémoire de maîtrise de Daniel Bensaïd (« sur la notion de crise révolutionnaire chez Lénine »²) et d'Alain Brossat (« sur Althusser [...] c'était un travail d'étude, d'analyse, et en partie de polémique contre la lecture de Marx par Althusser qui à l'époque était très en vogue et très discuté, avec des enjeux directement politiques dans le combat idéologique entre les différents groupes étudiants, qui étaient des enjeux très sensibles, à l'époque »³), tous deux membres de la JCR. L'affirmation suivante du « maître » serait-elle donc vraie ? : « L'expérience a besoin d'une théorie pour s'exprimer en un mot d'ordre. L'enseignement du marxisme authentiquement critique cristallisa la tendance contestatrice chez les étudiants en sociologie à Nanterre »⁴.

Au moins un autre enseignant semble avoir eu un impact particulier sur la politisation de futurs étudiants mobilisés en 1968. Claude Lefort, ancien co-fondateur du mouvement « Socialisme ou Barbarie » et alors directeur du département de sociologie de la faculté des lettres de Caen est considéré comme l'un des maîtres à penser des « enragés » de Caen⁵. Le rôle éventuel de ces enseignants sur la politisation de leurs étudiants est toutefois à nuancer puisque l'ensemble des apprentis sociologues de l'époque étaient plus disposés que la moyenne des étudiants de lettres à se revendiquer du marxisme. En effet, « interrogés [...] sur leur école de pensée d'élection, 30 % des géographes déclarent résolument n'en avoir aucune, contre 11 % des sociologues, ceux-ci se prononçant à 35 % pour le marxisme »⁶. Plus largement, alors que le personnalisme, en tant qu'« école de pensée est choisie par 25 % de l'ensemble des étudiants en lettres », le marxisme l'est « par 30 % de fils de professeurs contre 13 % de fils de classes moyennes »⁷. Toutefois, la nouvelle génération (au sens social et non pas biologique, puisqu'elle agrège des individus d'âges très différents) d'enseignants et chercheurs en sociologie se démarque effectivement par plusieurs figures qui deviennent centrales

¹ *Ibid.*, pp. 112-113.

² Entretien de l'auteure avec Daniel Bensaïd, le 30 juillet 2004.

³ Entretien de l'auteure avec Alain Brossat, juin 2004.

⁴ Henri Lefebvre, *Le temps des méprises*, *op. cit.*, pp. 112-114.

⁵ D'après une étude monographique, « un courant libertaire [y] existe, recrutant principalement parmi les membres de la faculté de sociologie. Le professeur Lefort impressionne son auditoire et devient le maître à penser des « enragés ». Ce n'est pas la tendance dominante », Gérard Lange, « L'exemple caennais », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, p. 210.

⁶ Yvette Delsaut, « Les opinions politiques dans le système des attitudes : les étudiants en lettres et la politique », *art. cit.*, p. 54.

⁷ *Ibid.*, note 12 p. 52.

au sein du champ intellectuel et de son pôle « engagé », concurrençant de plus en plus les philosophes. Ainsi, « c'est [...] la position privilégiée de la sociologie dans le champ intellectuel du moment qui en a fait un objet de choix pour une certaine catégorie d'étudiants issus des classes privilégiées »¹, mais aussi, semble-t-il, pour quelques étudiants de milieux plus modestes mais déjà politisés.

Globalement, néanmoins, les véritables militants politiques sont très minoritaires parmi les étudiants à la veille des événements de « 68 ». A Nanterre, bien qu'« à la rentrée [1967-1968], la contestation se radicalisa », que « le bureau de l'UNEF socio-philo-psycho était dirigé par la LEA » (se déclarant, par exemple, « contre des examens qui ne nous apprennent rien puisqu'on nous interdit de copier [...]. Contre les examens générateurs de névroses, d'angoisse et de frustration sexuelle »²), « les « groupuscules », comme on les appelle à l'époque, représentent [...] entre 130 et 140 personnes agissant, pour la plus grande partie, en lettres où il y a 12 000 inscrits en 1967/1968. Cela représente 1,1 % »³ des étudiants. En outre, rappelons qu'alors « l'UEC à Nanterre ne compte qu'une vingtaine de membres dont au plus six ou sept sont actifs »⁴. Cette même année, « le CLER est majoritaire, à la Sorbonne, dans les groupes d'études de l'UNEF de philosophie, psychologie et espagnol »⁵ - disciplines qui ont pour point commun sociologique une plus ou moins grande surreprésentation des étudiants masculins d'origine « populaire » (maximale en philosophie où ils sont 11 % contre 5,9 % en moyenne). « Après s'être essentiellement consacrée, depuis sa fondation, aux activités anti-impérialistes, la JCR a décidé à l'automne 1967 d'intervenir à l'UNEF et a obtenu à la Sorbonne la majorité dans les bureaux des groupes d'études d'histoire (GEH) et de sociologie, organisant la lutte contre les mesures introduites par le plan Fouchet. Henri Weber, Henri Mahler, Michel Dreyfus, Guy Hocquenghem, sont les principaux porte-parole de la JCR à l'UNEF-Sorbonne »⁶. Le GEH compte « 600 membres [...] à la veille des événements (publication tirée à 2 000 exemplaires) »⁷, sur 2 500 étudiants inscrits en histoire, c'est donc près du quart des apprentis historiens qui adhère à l'UNEF. Cette syndicalisation particulière - qui n'implique pas nécessairement un militantisme actif -, trouve

¹ *Ibid.*, p. 58.

² Sylvain Boulouque, « COHN-BENDIT Daniel [Marc-Daniel, dit Daniel, dit Dany] », <http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article20282>

³ Jean-Pierre Duteuil, « Les groupes politiques d'extrême-gauche à Nanterre », *art. cit.*, pp. 110.

⁴ *Ibid.*, pp. 111.

⁵ Geneviève Dreyfus-Armand, « D'un mouvement étudiant l'autre : la Sorbonne à la veille du 3 mai 1968 », *art. cit.*, p. 142.

⁶ *Ibid.*, p. 142.

⁷ Jean Maitron, Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social, op. cit.*, p.8.

une potentielle explication dans le recrutement social et scolaire particulièrement sélectif de cette discipline (cf. *supra*, tableau n° 38, et *infra*, tableau n° 39).

A la veille des événements de mai-juin 1968, les militants étudiants sorbonnards composent ainsi « un microcosme inversé de la société politique française où, à gauche, le Parti communiste tient une place prépondérante (quasiment 25 % du corps électoral français) ici, au contraire, les diverses dissidences sont beaucoup plus implantées que les communistes orthodoxes (même si, au niveau national, l'UEC tient encore une certaine place par rapport aux groupes d'extrême-gauche). Par ailleurs, contrairement à la Faculté de Nanterre, peu d'étudiants se réclament, à la Sorbonne, de mouvements anarchistes et il n'y a pas d'apparition publique des groupes libertaires ; les situationnistes ne sont pas présents avant mai même si leur influence diffuse est difficile à apprécier mais ils contrôleront cependant le premier comité d'occupation (14-17 mai) »¹. (Toutefois, « à la veille de mai 1968, les situationnistes sont peu nombreux : on compte Guy Debord (1931-1994), Mustapha Khayati, Raoul Vaneigem (né en 1934), René Viénet (né en 1944) et, au Danemark, Jeppesen Victor Martin (1927-1993) ». Ainsi, « en mai 1968, les situationnistes sont moins présents dans l'action que dans l'analyse quasi immédiate des événements »²). Si l'UEC reste l'organe politique étudiant le plus fourni, avec toutefois un faible pourcentage d'étudiants, et que « les autres « groupuscules » ne dépassent guère au total, fin avril, 15 000 adhérents [...], l'audience de leurs idées, parfois de leurs animateurs, a été en mai-juin considérable et ils ont, surtout à partir du 30 mai, étendu leur recrutement »³.

Nous faisons l'hypothèse que cette politisation exponentielle du milieu étudiant au cours des événements et à leur suite va ainsi ouvrir le recrutement des groupes politiques étudiants, à la fois sur plan social, scolaire et aussi genré - le doyen de Nanterre témoigne ainsi, en le déplorant, qu'« on pouvait observer alors la transformation en peu de jours, de jeunes étudiantes jusqu'ici contentes de leur sort, en agitatrices exaltées »⁴. On pourrait alors parler d'un processus de « radicalisation » du milieu étudiant. Toutefois, il nous paraît plus judicieux de parler d'un élargissement de la politisation, son extension auprès d'un public initialement moins politisé, et donc aussi moins au fait des productions théorico-politiques « critiques », ne s'accompagnant pas forcément d'un engagement

¹ Geneviève Dreyfus-Armand, « D'un mouvement étudiant l'autre : la Sorbonne à la veille du 3 mai 1968 », *art. cit.*, p. 142.

² Anna Trespeuch, « L'Internationale situationniste : d'autres horizons de révolte », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 2009/2, n° 94, pp. 12 et 10.

³ Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, *op. cit.*, p. 11.

⁴ Geneviève Dreyfus-Armand, Pierre Grappin, « La faculté de Nanterre de 1964 à 1968. Entretien avec Pierre Grappin », *art. cit.*, pp. 104.

« radical » de grande intensité. Ainsi, les « néo-militants » étudiants ont probablement plus facilement alimenté les débats portant sur la réforme de l'Université, laissant les tentatives de changements plus « révolutionnaires » de la société aux militants les plus aguerris. Une certaine « dualité des registres d'action, immédiatement relevée pendant les événements, [apparaît de ce fait] entre une « Commune étudiante », investie dans les débats sur la réforme universitaire, et une « Commune politique » aux objectifs plus globaux (militants trotskistes, de l'UJCML, des comités d'action) » ; bien qu'elle soit à nuancer, « dans la mesure où le terrain universitaire et le terrain politique se superposent largement et où les attentes et les perspectives des étudiants les moins politisés évoluent au cours des mois de mai et juin : au fil des jours, le champ des perspectives s'élargit et le niveau des attentes grandit. Des mots et des mots d'ordre qui étaient jusqu'alors restés inaudibles ou sans grande signification, gagnent tout d'un coup en plausibilité. Dans le cours même des événements, l'UNEF, le SNESup, les comités d'action dénoncent « l'Université bourgeoise » et érigent l'Université en lieu de la lutte des classes »¹.

La possibilité d'un engagement « radical » de grande intensité augmente effectivement, indéniablement, sous l'effet de la diffusion de cette offre de politisation ; contribuant, incidemment, à la diffusion croissante de certaines productions symboliques critiques. Alors, « les militants engagés, peut-être dans la confusion la plus totale, ne lisaient pas seulement Marx, Lénine, Trotsky, Mao, mais lisaient aussi Marcuse et Reich »² ; ce qui explique les pics de vente de certains livres enregistrés en mai-juin 1968. K. Ross évoque une augmentation de 40 % des ventes de la librairie militante Maspero, *La joie de lire*, et - citant Patrick Combes, *La littérature et le mouvement de Mai 68. Ecriture, mythes, critique, écrivains, 1968-1981*, Paris, Seghers, 1981 - le fait que « la traduction française de *One Dimensional Man (L'Homme unidimensionnel)* de Marcuse a été publiée pendant Mai 1968 et vendue à 350 000 exemplaires en deux mois ; à la fin juin, le Drugstore Saint-Germain en vendait 500 exemplaires par jour »³. D'autres ouvrages connaissant aussi un succès particulier, tels que celui de P.-O. Lissagaray sur la Commune de Paris réédité en 1967 dans la Petite Collection Maspero. « Mavis Gallant rapporte dans sa chronique de mai et juin 1968 que, pendant ces deux mois, on ne trouvait plus un seul livre sur la Commune de Paris dans les librairies de la capitale et que tous ses amis étaient soudain plongés dans la lecture de Lissagaray et d'autres essais historiques sur les développements, puis l'effondrement de la Commune »⁴.

¹ Dominique Damamme, « Laboratoires de la réforme pédagogie », *art. cit.*, pp. 249-250.

² Geneviève Dreyfus-Armand, Jean-François Godchau, « Le syndicalisme étudiant à Nanterre. Entretien avec Jean-François Godchau », *art. cit.*, pp. 106.

³ Kristin Ross, *Mai 68 et ses vies ultérieures*, *op. cit.*, note 31 p. 224.

⁴ *Ibid.*, p. 217.

En ce qui concerne les enseignants, le SNESup est le syndicat aux effectifs les plus nombreux. Comme évoqué précédemment (cf. chapitre I, C/), alors que le syndicat autonome recrute une poignée d'adhérents, essentiellement au sein des rangs A en médecine, droit et lettres ; le SNESup compte, en 1966, 4 800 adhérents à l'échelle nationale, dont « 52 % d'assistants, 30 % de maîtres-assistants et seulement 18 % de professeurs »¹, issus pour la plupart des facultés des sciences et de lettres. Le SGEN connaît une implantation statutaire et facultaire semblable avec, cependant, des effectifs bien plus modestes, évalués à une centaine d'adhérents seulement en 1964². Si l'on resserre la focale sur la seule Sorbonne, le SNESup y compte un peu plus de 200 membres à la veille des événements, soit près du quart de l'ensemble du corps enseignant titulaire (n= 795³). Parmi eux, plusieurs dizaines d'enseignants communistes⁴ dont au moins deux historiens, Guy Bois et Madeleine Rébérioux, membres de la commission administrative du SNESup. Ce sont encore deux historiens, Jacques Julliard et Antoine Prost, qui dirigent la section locale du SGEN. L'implication particulière des historiens dans le syndicalisme enseignant universitaire de la Sorbonne interroge sur les éventuelles dispositions spécifiques quant à la politique suscitées par la discipline, de par ses contenus et/ou son recrutement social et scolaire, parmi les plus sélectifs (cf. tableaux n° 37 et n° 39). Le Tableau n° 40 montre, en outre, une difficulté particulière de la discipline puisque le taux d'obtention des certificats y est faible, alors même que les étudiants ayant obtenu des mentions au baccalauréat et issus de la filière d' « excellence » (classique) y sont surreprésentés - c'est la seule discipline dans ce cas. Ce qui nous conduit à faire l'hypothèse d'un relatif malthusianisme de la discipline, qu'expliquerait une certaine représentation du prestige partagée par ses enseignants, par forcément consciemment. Pour le dire grossièrement, l'histoire serait (alors) une discipline élitiste.

¹ Jean-Yves Mérimodol, « Les universitaires et leurs statuts depuis 1968 », *art. cit.*, p. 71.

² Jean-Philippe Legois, *La Sorbonne avant Mai 68. Chronique de la crise universitaire des années 60 à la Faculté des Lettres et Science Humaines de Paris*, *doc. cit.*, p. 193.

³ Selon notre estimation calculée à partir des données de l'*Annuaire des facultés des lettres et sciences humaines*, publié par le Syndicat autonome du personnel enseignant des facultés des lettres de l'État, *op. cit.*

⁴ Cf. Jean Bruhat, *Il n'est jamais trop tard*, Paris, A. Michel, pp. 194-195 et 201-202, cité par Jean-Philippe Legois, *La Sorbonne avant Mai 68. Chronique de la crise universitaire des années 60 à la Faculté des Lettres et Science Humaines de Paris*, *doc. cit.*

Tableau n° 39 : « Répartition dans les différentes disciplines selon la section suivie dans le secondaire »¹

LICENCE CHOISIE	ETUDES SECONDAIRES	AA'	BC	MM'T
Lettres classiques		40	2	1
Histoire		12	10	5
Philosophie		11	7	6
Anglais		9	22	21
Lettres modernes		8	19	27
Psychologie		4,5	7	10
Russe. Italien. Histoire de l'Art		4,5	10	2
Géographie		4	1	14
Allemand		3	4	3
Sociologie		3	10	5
Espagnol		1	8	6
		100	100	100
		N = 537	N = 1 296	N = 967

6919 Champ : Étudiants entrés en 1962 en propédeutique puis, ayant obtenu le Certificat d'études littéraires générales (CELG) (n = 3 345 sur les étudiants inscrits en propédeutique), inscrits en licence à la Faculté des lettres de Paris.

¹ Source : Noëlle Bisseret, « La sélection à l'université et sa signification pour l'étude des rapports de dominance », *art. cit.*, p. 466. A noter que les baccalauréats A et A' correspondent aux « bac. philo » comprenant du latin et/ou du grec ; les baccalauréats B et C correspondent respectivement aux filières « technique-économique » et mathématiques qui comprennent du latin et des langues ; et les baccalauréats M et M' correspondent aux filières dites « modernes » dépourvues de langues mortes.

Tableau n° 40 « Recrutement scolaire et difficulté de la licence selon les disciplines de lettres et sciences humaines, au début des années 1960 »¹

Pourcentage d'étudiants inscrits en licence ayant ...	lettres classiques	philosophie	histoire	sociologie	allemand	psychologie	lettres modernes	anglais	espagnol	géographie	Russe, italien, histoire de l'art
une mention au bac.	53	36	37	28	39	21	32	29	28	27	23
obtenu la licence au bout de 4 ans d'études	47	41	26	17	25	29	29	26	33	37	
obtenu aucun certificat	21	27	51	59	40	47	42	45	33	32	

Bien qu'initialement relativement faiblement organisés collectivement, les enseignants vont jouer un rôle décisif dans les événements universitaires de l'année 1967-1968. Si seuls des témoignages peuvent attester du rôle personnel de chacun, l'on sait en revanche que le SNESup sera non seulement solidaire des appels à manifester de l'UNEF mais surtout un protagoniste actif de la contestation universitaire et de ses tentatives de « refaire l'Université » (cf. chapitre V). Il semble, en outre, que la mobilisation enseignante ait dépassé le strict cadre des enseignants syndiqués, la « dynamique de mobilisation » tendant à enjoindre chacun à prendre position.

¹ Tableau construit à partir des tableaux « Comparaison entre les disciplines selon le pourcentage d'étudiants ayant obtenu une mention au baccalauréat » et « Taux de réussite par discipline au bout de 4 ans d'études supérieures et de 3 années de licences » dans Noëlle Bisseret, « La sélection à l'université et sa signification pour l'étude des rapports de dominance », *art. cit.*, pp. 467 et 475, (repris dans Marie-Pierre Pouly, *L'esprit du capitalisme et le corps des lettrés : l'inscription scolaire de l'anglais et sa différenciation*, *doc. cit.*, p. 630, tableau n° 9.26 « Propriétés des étudiants inscrits en licence de lettres de la Faculté des lettres de Paris selon la discipline »).

Conclusion chapitre IV :

Les « événements » de mai-juin 1968 sont loin de se circonscrire à une crise universitaire ou même scolaire, en atteste notamment la grève générale qui toucha alors le monde du travail dans son ensemble, d'une durée et d'une ampleur inédites et jamais plus atteintes depuis. Et pourtant, l'ordre usinier aurait-il connu une telle « insubordination ouvrière » sans la présence, au sein des entreprises, de jeunes ouvriers occupant des positions équivalentes à celles de leurs parents, bien qu'ayant étudié beaucoup plus longtemps et en étant plus diplômés ? Le refus de « l'aliénation », de l'« exploitation », de la « soumission » de plus en plus prégnant, notamment chez les jeunes, les femmes et les immigrés se serait-il ainsi diffusé sans certains « passeurs » de théories critiques, dotés de dispositions lettrées ? Nous pensons, par exemple, au cas de Pol Cèbe évoqué par Nicolas Hatzfeld et Cédric Lomba¹. Il s'agit d'un ouvrier de la Rhodiaceta, bachelier, « cégétiste de choc devenu membre du parti communiste en 1966, il milite de longue date pour la diffusion de la culture en milieu ouvrier. Il est cofondateur, avec des enseignants militants chrétiens et un menuisier cédétiste, d'un centre culturel de quartier très actif à Besançon, le Centre culturel de Palente près les Orchamps (CCPPO), inspiré du réseau *Peuple et Culture*, qui invite des artistes et a suscité la venue de Chris Marker en 1967. Il est par ailleurs responsable de la bibliothèque du comité d'entreprise de Rhodia, marquante pour bien des ouvriers [...]. Le même militant est responsable du journal CGT de la Rhodia ». Voici la façon, amère, dont il témoigne de la rencontre entre étudiants et ouvriers à son usine en mai-juin 1968 :

« En mai-juin 68, la bibliothèque gérée par la CFDT majoritaire, libre et irresponsable de Rhodia, ne sera pas ouverte une minute.

Par contre, les étudiants révolutionnaires, à qui la CFDT-révolutionnaire ouvrait largement les portes de l'usine, se faisaient acclamer lorsqu'au bord des larmes et de l'extinction de voix, ils s'écriaient, les bras largement ouverts et la colonne vertébrale

¹ Nicolas Hatzfeld, Cédric Lomba, « Unité ouvriers-étudiants : quelles pratiques derrière le mot d'ordre ? Retour sur Besançon en 1968 », *Savoir/agir*, 2008, n°6, pp. 45-46.

frétillante : « Prolétaires, venez dans nos Facultés, nous vous offrons tout le savoir du monde ... ! ».

Et moi, après un numéro de ce genre, je me faisais huer en voulant expliquer, bien timidement, que je connaissais comme ça des gens, et même des professeurs, et même des étudiants, qui n'avaient pas attendu mai 68 pour découvrir que le patrimoine culturel appartient aussi au prolétariat, et même tiens, j'y pense, j'en connaissais des qui depuis des années travaillaient avec les organisations ouvrières d'ouvriers, comme ça, tout doucement, sans bruit, sans barricades, avec des petits appareils de projection, des petits bouquins, et que tiens, à propos de bouquins, je connaissais même des usines là ou qu'y avait des bibliothèques ...

Mais moi, je suis communiste ! Alors un communiste s'adressant, en mai 68, à la Rhodiaceta, à une assemblée mi étudiante mi-CFDT, tu parles ! ... »¹

Les exemples seraient à multiplier mais les témoignages manquent, alors même qu'une série d'institutions avaient pour objectif de diffuser « la » culture auprès des populations qui en étaient les moins familières : des associations telles que *Peuple et culture* mais sans doute plus encore, le réseau des Maisons des Jeunes et de la Culture (MJC) « dont le nombre triple entre 1959 et 1965 pour atteindre alors l'effectif de 539 maisons »², sans oublier le rôle plus ancien du parti communiste - qui lance en 1950 sa « bataille du livre » - et de syndicats tels que la CGT dans des « prescriptions culturelles », notamment de lecture - à travers les bibliothèques de comités d'entreprise, par exemple -, à destination du monde ouvrier³.

Si les transformations morphologiques et symboliques du système scolaire étudiées dans le chapitre I n'épuisent donc pas l'explication des différentes crises sectorielles qui convergent en mai-juin 1968, elles nous semblent néanmoins en constituer une condition de possibilité essentielle. L'augmentation du capital culturel moyen des Français qui a découlé de l'augmentation des taux de scolarisation et de la prolongation de la durée des études n'a pas seulement créé les conditions de

¹ Extrait du « Livre d'or, *Grève à la Rhodiaceta de 1967*, Besançon », tenu par Pol Cèbe, probablement 1969, communiqué par Cédric Lomba (qu'il en soit ici remercié).

² Laurent Besse, *Les MJC de l'été des blousons noirs à l'été des Minguettes, 1959-1981*, Rennes, PUR, 2008, cité par Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2013, p. 144.

³ Voir notamment Nathalie Ponsard, « Histoire de lecteurs ouvriers stéphanois des années 1930 à nos jours : un autre « voyage en culture ouvrière » ? », *Le Mouvement Social*, 2003/4 no 205, pp. 61-86 et Nathalie Ponsard, « Quand l'histoire socioculturelle est aussi histoire orale. L'exemple des pratiques de lecture dans une communauté d'ouvriers des années 30 à nos jours », *Genèses*, 2002/3 no 48, pp. 100-114.

l'expérience du « déclassement », elle a plus largement fondé des dispositions à la lecture et aux pratiques culturelles « légitimes », et donc aussi à la politique.

Les organisations politiques traditionnelles, notamment dévolues aux classes moyennes et populaires, s'en sont trouvées à la fois renforcées, de par l'élargissement de leur vivier militant potentiel, mais aussi ébranlées par la remise en cause de leur « autorité pédagogique »¹, fondée sur une distance culturelle qui tend à se réduire entre hiérarques et militants de base. Les crises qui traversent le PCF au cours des années soixante en témoignent, ainsi que celles qui touchent la Jeunesse Ouvrière Chrétienne (JOC) et la Jeunesse Agricole Catholique (JAC) ou d'autres organisations confessionnelles, à la même période. « C'est ainsi que la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire a été au principe d'un ensemble de transformations de la relation entre les partis et leurs militants ou leurs électeurs [- puisque « la division du travail politique varie en fonction du volume global du capital économique et culturel accumulé dans une formation sociale déterminée (son «niveau de développement») et aussi de la structure, plus ou moins dissymétrique, de la distribution de ce capital, particulièrement culturel »]².

La crise de 1968, pour autant qu'on puisse lui prêter des explications étiologiques, ici scolaires, n'en a pas moins une efficacité propre. La dynamique de mobilisation et le processus de radicalisation qui ont cours en mai-juin sont consubstantiels d'une diffusion de cadres interprétatifs de l'ordre social empruntés à différentes théories critiques, ainsi largement retraduites, et qui circulent au gré des réseaux et des rencontres plus ou moins fortuites. Ceci explique pourquoi nombre d'individus vont alors être politisés et entrer en militantisme (ou bien l'inverse puisque « la politisation n'est pas seulement – et pas toujours – une condition préalable à l'engagement, mais aussi un de ses produits »³). C'est plus particulièrement le cas des femmes - qui forment la grande majorité des étudiants de lettres (les deux tiers à Paris) - , généralement plus éloignées que les hommes de la politique : « l'événement politique

¹ Cf. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, op. cit..

² Pierre Bourdieu, « La représentation politique. Eléments pour une théorie du champ politique », *art. cit.*, note 4 p. 4.

³ Catherine Leclercq, Julie Pagis, « Les incidences biographiques de l'engagement. Socialisations militantes et mobilité sociale. Introduction », *Sociétés contemporaines*, 2011/4 n° 84, p. 9.

Mai-68 joue donc un rôle de déclencheur d'entrées en politique collectives plus important pour les femmes »¹. Une « génération politique » va ainsi naître des « événements », alimentant la vie politique et militante des années soixante-dix et, pour certains, bien au-delà. Plus largement, c'est une proportion sans doute bien plus large de la population qui est touchée par « l'effet sans doute le plus important et le plus durable de la crise : la révolution symbolique comme transformation profonde des modes de pensée et de vie, et, plus précisément, de toute la dimension symbolique de l'existence quotidienne [...] elle transforme le regard que les agents portent à l'ordinaire sur la symbolique des rapports sociaux, et notamment des hiérarchies, faisant ressurgir la dimension politique, hautement refoulée, des pratiques symboliques les plus ordinaires : formule de politesse, gestes de préséance en usage entre les rangs sociaux, les âges ou les sexes, habitudes cosmétiques et vestimentaires, etc. »².

¹ Julie Pagis, « Quand le genre entre en crise (politique)... Les effets biographiques du militantisme en Mai-68 », *art. cit.*, p. 236.

² Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, *op. cit.*, p. 250.

CHAPITRE V :

L'UNIVERSITE EN DEBATS

« Contrairement à l'opinion reçue, les événements de 1968 ne sont pas à l'origine du mouvement de réforme pédagogique ; ils s'inscrivent dans ce mouvement même qui les prépare et d'une certaine manière les rend possibles. Mai 1968 met en scène dans une dramaturgie inédite et spectaculaire des idées et des aspirations au changement qui avaient préalablement conquis de vastes secteurs de l'opinion publique »¹

Pour pouvoir ultérieurement mesurer l'influence du « mouvement social » universitaire sur le cours de la politique scolaire, nous tâcherons ici d'étudier dans le détail les revendications qui émergent au cours des événements dans le but de reconstruire l'Université, si ce n'est l'enseignement supérieur voire le système scolaire dans son ensemble. Sans pouvoir nous livrer à une analyse exhaustive, l'attention accordée au détail des productions des commissions de la Sorbonne permettra à la fois de prendre la mesure de l'effort de reconstruction collective de l'Université, sur le plan tant structurel que pédagogique, durant les mois de mai-juin-juillet 1968, et de repérer l'ancrage disciplinaire des projets, mettant en relief des particularités concernant par exemple le rapport aux débouchés professionnels pris en compte et les méthodes et contenus pédagogiques envisagés qui en découlent. Si de grands principes tels que « autonomie, cogestion, refus de la sélection, démocratie universitaire, droit à la critique, ouverture des facultés aux “travailleurs”... »² semblent largement repris, l'absence d'univocité de la mobilisation universitaire est patente, ne serait-ce qu'à

¹ Antoine Prost, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », *art. cit.*, pp. 152-153.

² Dominique Damamme, « Laboratoires de la réforme pédagogique », *art. cit.*, p. 248.

travers la prise en compte des variations géographiques des revendications. D. Fischer souligne ainsi que « c'est bien parce les considérations locales ont joué un rôle plus important qu'on ne l'a souvent dit dans la mobilisation étudiante du début du mois de mai 1968, que nous avons quelque difficulté à percevoir un objectif commun à un phénomène de soulèvements concomitants mais ne répondant pas toujours, tout au moins dans un premier temps, aux mêmes mots d'ordre ni aux mêmes modèles d'organisation d'une ville universitaire à l'autre »¹. Compte tenu, notamment, du recrutement social inégal des universités et des disciplines, il n'est pas étonnant que les mots d'ordre y aient été dissemblables.

A défaut de pouvoir étudier ici le détail et les ressorts de la variabilité des modalités et des contenus des revendications universitaires émises dans le cadre de la mobilisation universitaire de mai-juin 1968, nous nous focaliserons sur les propositions parisiennes qui ont tendance à la fois à influencer celles de la province et à les centraliser en retour, ainsi que sur les tentatives de coordination nationale et interdisciplinaire du travail de redéfinition de l'Université par les universitaires eux-mêmes (étudiants compris). Nous nous pencherons plus particulièrement sur le travail des « commissions » de la Sorbonne, limitées à un échantillon de disciplines constitué de la géographie, l'histoire, la philosophie, la sociologie et la psychologie/sciences de l'éducation ; en raison de la place qu'elles occupent dans la mobilisation contestataire et d'une documentation de ce fait sans doute plus riche et surtout plus facilement accessible que celle qui concerne les autres disciplines, facultés et universités, compte tenu des archives et témoignages disponibles - le rôle des enseignants d'histoire ayant été, visiblement, crucial dans la collecte des documents qui circulent alors².

A/ La révolution des clercs

¹ Didier Fischer, *L'histoire des étudiants en France, de 1945 à nos jours*, op. cit., pp. 404-405.

² Nous nous basons ici sur les archives du « Fonds Mai 1968 » du Centre d'Histoire Sociale (CHS), ainsi que sur les recueils analytiques de tracts et comptes rendus de « comités », « commissions » ou d' « AG » constitués par des historiens ayant participé au mouvement, à Paris : Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, op. cit., et Alain Schnapp, Pierre Vidal-Naquet, *Journal de la commune étudiante : textes et documents : novembre 1967-juin 1968*, Paris, Seuil, 1988 (1969).

Outre le rôle des syndicats enseignants dans le mouvement social de « 68 » et plus particulièrement dans la « subversion pratique » de la gouvernance des universités et la mise en place de leur « autogestion » temporaire, il faut souligner l'importance de prises de position collectives non syndicales de la part d'enseignants-chercheurs dans l'échafaudage de projets pédagogiques et de gouvernance universitaire alternatifs. L'attention portée à la chronologie de ces prises de position permettra de mettre en évidence leur circulation ainsi que les contributions respectives des différentes disciplines, et de certains de leurs représentants plus particulièrement, à l'élaboration des revendications les plus largement reprises (cf. « Chronologie sommaire des prises de position universitaires durant l'occupation de la Sorbonne » en annexe du chapitre V).

Le 12 mai, soit le lendemain de la première assemblée plénière des enseignants de la Sorbonne, un long *Appel à l'organisation d'états généraux de l'enseignement et de la recherche*¹ est lancé par un ensemble d'enseignants-chercheurs issus des différents ordres facultaires, et d'institutions extra-universitaires telles que l'EPHE (particulièrement représentée avec 23 signataires sur les 74 premiers) et le CNRS. L'initiative semble en revenir à l'équipe de sociologie de l'éducation du Centre de sociologie européenne - alors dirigé par R. Aron -, représentée par P. Bourdieu, M. de Saint-Martin, M. Lemaire, L. Boltanski, J.-C. Passeron, R. Moulin et R. Castel² (ce dernier est présenté comme le destinataire des réactions que susciterait cet appel) parmi les signataires³. On y retrouve d'ailleurs des analyses critiques et des propositions déjà rendues publiques dans *Les Héritiers* et les autres travaux portant sur l'éducation et la culture publiés par le laboratoire (cf. chapitre III) puisque la question de la « démocratisation » de l'institution scolaire est centrale dans cet appel. Après une nouvelle critique indirecte de la revendication de l'UNEF d'une « allocation d'étude

¹ Voir annexes. Ce document est reproduit dans Pierre Bourdieu, Thierry Discepolo, Franck Poupeau, *Interventions, 1961-2001, science sociale et action politique*, Marseille, Agone, 2002, pp. 63-68, ainsi que dans Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, op. cit., pp. 313-318.

² Les trois derniers de ces sociologues seront au fondement du département de sociologie de Vincennes, nous y reviendrons dans le chapitre VIII.

³ Signataires qui comptent, en outre, d'autres personnalités qui seront en lien avec Vincennes telles que M. Barbut, J. Derrida, E. Le Roy-Ladurie, A. Miquel, A. Nicolăi, J. Ozouf, M. Ozouf et J.-M. Vincent, nous y reviendrons dans le chapitre VII.

généralisée » par le biais de l'insistance sur l'hétérogénéité sociale de la « condition étudiante », les solutions envisagées pour réduire l'exclusion scolaire consistent à redéfinir non seulement les contenus d'enseignement, mais aussi les méthodes pédagogiques de transmission et d'évaluation (suppression de l'examen traditionnel au profit du contrôle continu qui suppose l'augmentation du taux d'encadrement et donc des recrutements enseignants), le tout passant par des « contrats » entre enseignants et enseignés (réalisant « l'explicitation des critères d'évaluation » dont parlaient P. Bourdieu et J.-C. Passeron dans *Les Héritiers*). Les signataires appellent aussi de leurs vœux une transformation des procédures de recrutement non seulement des enseignés (via une ouverture sociale) mais aussi des enseignants. Le titre (notamment l'agrégation et la thèse d'Etat) - déjà critiqué par P. Bourdieu et J.-C. Passeron dans le numéro spécial d'*Esprit* de 1964 - est une nouvelle fois dénoncé comme seul critère de compétence des enseignants et d'évaluation de leur carrière. Une certaine inflexion est toutefois à noter dans ces revendications, comparées à celles qui prévalent dans les publications précédentes de l'équipe de sociologie de l'éducation du CSE. L'importance à accorder aux compétences proprement pédagogiques des enseignants conduit ici, pour la première fois, à justifier une nouvelle distribution du pouvoir entre enseignants, au sein d' « unités d'enseignement et de recherche » - la création des « UER » sera l'une des mesures phares de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968 (cf. chapitre VI). Les questions de la gouvernance de l'Université et de sa pluridisciplinarité font donc leur apparition parmi les prises de position des jeunes sociologues de l'éducation du CSE. En outre, s'opère encore à la faveur de la conjoncture un décentrement de l'enseignement supérieur vers l'ensemble du « système scolaire » - expression qui fait sa première apparition dans ce texte avant d'être conceptualisée dans *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, en 1970. La différenciation des sections du secondaire, dénoncée comme défavorable aux classes populaires, conduit à lui préférer un tronc commun prolongé. Enfin, l'ensemble des usagers des services publics d'enseignement et les représentants des classes populaires en particulier, premières victimes de l'exclusion scolaire, sont invités à participer à ces « états généraux », dont le but se veut la « transformation démocratique de l'Université française » et des étapes précédentes du cursus scolaire. Il est à noter que cet appel à la transformation, en premier lieu, de

l'Université, émane surtout de chercheurs issus d'institutions extra-universitaires : la moitié des 74 premiers signataires sont issus de l'EPHE et du CNRS, alors que les universitaires proprement dit ne sont que 28. L'Université ne serait-elle donc réformable qu'à la marge ou par ses marges ? Le poids symbolique de ces signataires extra-universitaires est d'autant plus fort qu'alors « la vogue des séminaires, ou le rôle de l'Ecole pratique des hautes études dans la promotion des sciences humaines, ont détrôné le prestige de la vieille Sorbonne et de l'Université en général. La plupart des noms en « vogue » de l'époque, Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes, Jacques Lacan, Louis Althusser ou Pierre Bourdieu, n'y enseignent pas »¹. Le retentissement de cet appel sera rapidement beaucoup plus large puisqu'il est « contresigné dès le 13 mai (pendant la manifestation) par de nombreux enseignants et chercheurs de la Sorbonne et d'autres établissements d'enseignement supérieur, partiellement publié dans *Le Monde* et largement diffusé sous forme d'exemplaires ronéotés »². Un étudiant très impliqué dans divers organes de définition collective d'un nouveau modèle universitaire (cf. *infra*) témoignera *a posteriori* du fait que « le texte des Intellectuels du 12 mai avait beaucoup circulé, on l'avait tous lu »³.

En outre, l'équipe du CSE spécialisée dans les questions d'enseignement et de culture se mobilise encore durant les événements sous forme d'« une série de dossiers d'étude sur les conditions d'une politique de démocratisation de l'enseignement »⁴. « Poursuivant une action critique amorcée par *Les Héritiers*, dont l'influence sur les milieux étudiants a été considérable, mettant à profit une réflexion déjà longue sur la sociologie culturelle, l'équipe du Centre de Sociologie Européenne a, durant cette période, constitué des dossiers destinés à alimenter les discussions sur la fonction de l'Université, sur sa démocratisation »⁵. D'après Alain Schnapp et Pierre Vidal-Naquet,

¹ Bernard Brillant, *Les clercs de 68*, *op. cit.*, p. 128.

² Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, *op. cit.*, pp. 313-314.

³ Source : compte rendu de l'entretien de Marc Hatzfeld réalisé par Assia Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC. Assia Melamed (aujourd'hui décédée) a été étudiante et membre du personnel de Vincennes dans les années 1970-1980, elle avait entamé une thèse sur l'histoire de cette université, sous la direction de Guy Berger, et avait collecté dans ce cadre de nombreux entretiens dont les comptes rendus ainsi qu'une riche documentation ont été déposés au service des archives de la BDIC.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*, pp. 301-303.

ces « dossiers » - le terme évoque le registre de l'expertise, autrement dit du « savoir » au service de l' « action » - semblent être au nombre de 16, abordant « les problèmes suivants : *Innovations parcellaires et innovations systématiques – Situation des assistants de faculté – Quelques indications pour une politique de démocratisation – L'enseignement technique – Origine sociale et scolaire des élèves des grandes écoles – Fonctions sociales de la dissertation – Sur-sélection et sous-sélection – Le mythe de la démocratisation – Fonction du système d'enseignement – Quelques aspects de la politique de promotion culturelle dans les pays socialistes – L'engrenage – Des humanités à la science et l'enseignement rationnel des cultures antiques – L'entrée en 6^e – Les inégalités selon le sexe – Docimologie et sociologie – Préalables sociologiques à toute pédagogie* »¹. Seuls trois de ces « dossiers » ont pu être portés à notre connaissance (à défaut d'avoir entamé des recherches plus poussées, notamment aux archives du CSE). Le « dossier n°1 du Centre de sociologie européenne » intitulé « Quelques indications pour une politique de démocratisation » préconise : « l'instauration d'un tronc commun jusqu'à la classe de seconde [qui] doit tendre à repousser aussi loin que possible le choix entre « lettres » et « sciences » » ; « une réforme de l'orthographe [qui] tendrait à réduire le désavantage des plus défavorisés » ; « dans les facultés mêmes, une préparation intensive à cet examen [le baccalauréat] sous forme de cours du soir » ; un « véritable enseignement populaire du soir » ; plus largement, « tout doit être mis en œuvre pour combler le fossé entre les institutions marginales d'éducation permanente ou de diffusion culturelle (maisons de la culture, animation culturelle, etc.) et l'institution scolaire »².

Le « dossier » n°5, intitulé « Des humanités à la science et à l'enseignement rationnel des cultures antiques », critique les défenseurs des langues mortes qui y voient un outil de démocratisation alors que « l'expérimentation scientifique ne permet de discerner (toutes choses égales d'ailleurs, évidemment) aucune différence significative, dans le maniement de la langue française, entre des étudiants en lettres qui ont fait du latin et du grec et des étudiants issus du moderne ». C'est donc l'importance privilégiée accordée à la culture classique dans l'enseignement secondaire et supérieur littéraire qui

¹ Alain Schnapp, Pierre Vidal-Naquet, *Journal de la commune étudiante. Textes et documents. Novembre 1967-juin 1968, op. cit.*, note 53 p. 741.

² Pierre Bourdieu, Thierry Discepolo, Franck Poupeau, *Interventions, 1961-2001, science sociale et action politique, op. cit.*, pp. 69-72.

est dénoncée. A la place, on invite à « traiter les cultures grecque, romaine et hébraïque comme des cultures pareilles aux autres, c'est-à-dire comme un domaine de l'anthropologie, [ce qui] n'exclut pas qu'elles reçoivent une place privilégiée dans l'enseignement, du fait qu'elles entretiennent avec notre culture un rapport privilégié »¹. Ce « dossier » apporte donc des arguments forts à la défense du tronc commun dans le secondaire, auquel s'oppose de fait l'enseignement du latin et grec, socle distinctif (dans tous les sens du terme) de la section « classique ». Il détrône aussi symboliquement les « humanités classiques » au profit des nouvelles sciences humaines, dont l'anthropologie, ce qui appelle indirectement une refonte des cursus et des rapports de domination institutionnelle entre disciplines. Enfin, on note une opposition humanités *versus* sciences, les *sciences* humaines revendiquant leur proximité aux secondes malgré leur rattachement institutionnel aux premières. Cette revendication de scientificité s'explique en partie par la prégnance à l'époque du structuralisme et de sa vocation à « l'objectivation » mais sans doute plus encore par la filiation intellectuelle qui relie notamment P. Bourdieu et J.-C. Passeron à la philosophie et à l'histoire des sciences - J.-C. Passeron revendique aujourd'hui le « rôle qu'ont joué alors Bachelard ou Canguilhem dans notre formation épistémologique »² et Y. Delsaut rappelle que P. Bourdieu avait été inscrit « en thèse, sous la direction de Canguilhem, portant sur « La phénoménologie de la vie affective » (thèse qu'il abandonna, avant d'en entamer une seconde, qui ne sera pas plus menée à terme, sur « Théorie critique de la culture », sous la direction de R. Aron qui dirige aussi celle de J.-C. Passeron³). Il s'agit, en outre, pour ces transfuges de la philosophie passés à la sociologie de valoriser leur nouvelle discipline d'appartenance, en affirmant son caractère « scientifique » - *Le métier de sociologues*, paru en 1968, illustre ce positionnement - et ce contre les « essayistes » et autres « idéologues ». Un dernier « dossier », celui intitulé « Préalables sociologiques à toute pédagogie », a été publié sous la signature de P. Bourdieu dans *Les Cahiers pédagogiques*, n° 92, en septembre 1970 et est désormais accessible en ligne⁴. Il

¹ « Des humanités à la science et à l'enseignement rationnel des cultures antiques, dossier n°5, du Centre de sociologie européenne, 6 rue de Tournon, Paris VIe », Fonds 1968 n°1, carton XXIII, CHS.

² Jean-Claude Passeron, « Que reste-t-il des *Héritiers* et de la *Reproduction* (1964-1971) aujourd'hui ? Questions, méthodes, concepts et réception d'une sociologie de l'éducation », *art. cit.*, p. 37.

³ Yvette Delsaut, « Sur *Les Héritiers* », *art. cit.*, p. 73.

⁴ Cet article, reproduit en annexe du chapitre V, a ensuite été repris dans le numéro hors-série des *Cahiers pédagogiques* (pp. 34 à 36) édité en mars 2008, « Mai 68 et l'école vus par *les Cahiers pédagogiques* »,

dénonce « l'ethnocentrisme culturel » de l'enseignant, dû « à son milieu d'origine, à son milieu d'appartenance et à sa formation scolaire », et l'implicite voire l'inconscient de ses exigences vis-à-vis des élèves, avec les possibilités desquels il se retrouve ainsi souvent en décalage. Pour y remédier, une « action pédagogique rationnelle », « à base sociologique » - qui se veut « critique des idéologies pédagogiques » -, fondée sur les quatre points suivants est préconisée :

« Les principes fondamentaux de toute pédagogie rationnelle peuvent se formuler ainsi :

- 1° l'enseignement ne doit exiger que ce qu'il donne pour être en droit d'exiger tout ce qu'il donne ;
- 2° l'exigible doit être strictement et clairement défini par une négociation entre enseignants et enseignés que sanctionne un contrat ;
- 3° l'enseignement doit travailler continûment à donner, dans et par le message même, le code permettant de déchiffrer le message ;
- 4° l'enseignant doit s'interdire (et être rappelé à l'ordre s'il oublie de le faire) tout présumé de pré-savoir (à l'exclusion évidemment de ceux qui définissent explicitement les conditions d'accès à l'enseignement ou plus précisément, la compétence indispensable pour recevoir avec profit l'enseignement), c'est-à-dire les allusions, les sous-entendus, les demi-mots, etc. »

L'explicitation des critères d'évaluation, déjà réclamée dans *Les Héritiers*, se retrouve ici dans l'idée de « contrat » qui sera largement reprise dans les commissions de la Sorbonne ayant émergé durant son occupation (cf. *infra*). En outre, on retrouve dans ce « dossier » l'influence de la linguistique alors en vogue qui dénature « la » langue en la considérant comme un simple « code » socialement, historiquement et culturellement situé qu'il appartient à l'enseignant de fournir à tous les enseignés – notamment « par le recours aux définitions, la multiplication des synonymes ... ainsi qu'à l'exemplification [...], un effort pour élever le niveau de réception des enseignés, en les entraînant méthodiquement aux techniques de déchiffrement, par des exercices de définition, de repérage des mots employés hors de propos ou mal à propos, de recherche

dossier coordonné par Patrice Bride et Jean-Michel Zakhartchouk, consultable en ligne : http://bu.univ-lorraine.fr/sites/bu.univ-lorraine.fr/files/revues_en_ligne/cahiers_pedagogiques-hs13-mai_68_et_1_ecole.pdf#page=34&zoom=auto,0,842

de synonymes, etc. [...], un effort pour mesurer constamment le niveau de réception, par des contrôles continus de la réception (contrôle des notes prises, exercices d'émission en retour, etc.) [...] il faut que, par un apprentissage méthodique, à contre-pente de toutes les habitudes de passivité inculquées par l'enseignement, les enseignés soient mis en mesure d'exercer une sorte de dictature permanente de la demande d'explicitation complète ». Pour la première fois dans les écrits des sociologues du CSE, la défense d'une certaine idée de la relation pédagogique juste et donc de l'intérêt des enseignés va jusqu'à faire envisager aux auteurs la mise en place d'un « contrôle institutionnalisé de leur pratique pédagogique » voire de sanctions à l'égard des enseignants aux pratiques contraires à cette « action pédagogique rationnelle » appelée de leurs vœux – et qui suppose aussi, par exemple, « l'organisation scolaire de la fréquentation directe des œuvres, les expériences artistiques ». La lutte contre « l'ethnocentrisme professionnel (ou intellectuel) ou l'ethnocentrisme de classe » des enseignants doit néanmoins reposer en premier lieu sur une « formation pédagogique » fondée sur « un enseignement sociologique, tendant à leur inculquer une vision relativiste des cultures socialement conditionnées, une connaissance approfondie des valeurs de classe et des attentes ou des attitudes des différentes classes sociales à l'égard de l'éducation. Concrètement, les enseignants devraient être informés, par l'enseignement et par des sessions périodiques de recyclage, des travaux de sociologie de l'éducation, seuls capables de leur fournir les instruments théoriques indispensables pour réaliser un ajustement constant de l'enseignement aux attentes du public. Plus précisément encore, les enseignants chargés d'organiser l'apprentissage de la langue française devraient connaître les travaux sur la langue populaire, sur le bilinguisme, etc. ». Concernant les modes d'évaluation, « l'apprentissage méthodique de la didactologie » est suggéré comme partie prenante de la formation des enseignants qui sont appelés à discuter collectivement de « la définition, en chaque cas, de critères rationnels (à l'intention des enseignants et des enseignés) et de leur pondération » dans le cadre de « commissions de spécialistes et imposée à l'ensemble des enseignants concernés [...] Il va de soi que les épreuves-types de l'enseignement traditionnel (dissertation, oral, etc.) devraient être abolies et remplacées par des instruments plus précis, plus neutres et plus sûrs, plus aptes à mesurer les aptitudes les plus ineffables que les tenants des techniques traditionnelles croient ne pouvoir saisir que par leurs instruments de prédilection ». Enfin, les auteurs

de ce dossier refusent de réduire la fonction sociale de l'enseignement à la formation - ou la simple (inter)-reconnaissance - de « l'idéal inconscient de l'homme cultivé ». Ainsi, « du fait qu'un enseignement prépare les enseignés à certaines tâches scolaires ou professionnelles, les méthodes de transmission et de contrôle doivent être expressément définies par référence à cette fin. [...] La définition claire des aptitudes spécifiques est le préalable à toute transmission et à tout contrôle rationnels de ces aptitudes ». Plus largement, ce dossier au titre explicite cherche à faire de la sociologie *la* discipline pilier de la pédagogie et ce, implicitement, contre la psychologie indirectement réduite au statut d' « idéologie ».

L'ensemble de ces dossiers constitués par les membres du CSE spécialisés en sociologie de l'éducation tend à les constituer en une sorte d' « intellectuel collectif spécifique », spécialisé dans les questions scolaires, et donc « expert » potentiellement mobilisable pour réfléchir aux réformes à conduire. Il faudra pourtant attendre que la « gauche » soit aux commandes du pouvoir exécutif pour que P. Bourdieu - qui de ce groupe sera toujours celui ayant accumulé le plus de capital de notoriété scientifique - soit nommé responsable de deux commissions de réforme scolaire. Ce sera le cas avec le « rapport sur « l'enseignement de l'avenir » commandé au Collège de France par le président de la République en 1985 et dont Pierre Bourdieu a été la cheville ouvrière », puis en 1988, « Pierre Bourdieu ayant été chargé de présider la commission de réforme des contenus d'enseignement mise en place par Lionel Jospin »¹.

Sans pouvoir en imputer la responsabilité à la diffusion - difficile à apprécier - de ces différentes productions de l'équipe de sociologie de l'éducation du CSE, des réunions regroupant enseignants et enseignés pour discuter des modalités pédagogiques et politiques d'une meilleure « démocratisation » de l'institution scolaire se multiplient durant les jours qui suivent l'appel du 12 mai 1968. L'enseignement supérieur n'est pas le seul concerné. Une lettre du Préfet de Paris adressée au Ministre de l'Education nationale, le 14 juin 1968, sur « la situation dans les établissements d'enseignements municipaux de Paris depuis le 9 mai 1968 » fait état d'une participation à la grève de l'ordre de 60 à 90 % parmi le personnel enseignant du primaire, le 13 mai, et de 70 à 90 % dans les lycées, à partir du 23 mai. Il semble que près de la moitié des grévistes

¹ Pierre Clément, *Réformer les programmes pour changer l'école ? Une sociologie historique du champ du pouvoir scolaire*, thèse pour le doctorat de sociologie, Université de Picardie Jules Verne, 2013, p. 45.

étaient présents et participaient à des réunions de professeurs, à des comités professeurs-élèves pour étudier la réforme de l'enseignement (structures, administration, programmes, méthodes) - le 24 juin, le dernier lycée avec occupation nocturne à Paris est Henri IV, ce qui peut donner une indication de l'ancrage sociologique de la radicalité politique de la jeunesse scolarisée. Dans les écoles primaires et maternelles, les arrondissements les plus touchés par la grève sont le 10^e, 11^e, 18^e et 20^e (soit ceux parmi les plus populaires) où l'on compte plus de 80 % de grévistes, contre entre 30 et 60 % dans les autres arrondissements parisiens, à l'exception du 15^e, le moins touché¹.

« Au niveau du mouvement étudiant, un gigantesque effort de capitalisation est entrepris : structuration des « comités d'action », organisation des facultés occupées, réflexion sur les structures nouvelles. Mais dès le début, il y aura deux mouvements : mouvement de jour des facultés avec assemblées générales réformistes ou utopiques ; mouvement de nuit ininterrompu des comités d'action, des groupes politiques qui bandent de manière désespérée toutes leurs énergies vers la classe ouvrière »². Le mouvement étudiant est en effet globalement divisé entre tendances qui ne partagent pas exactement la même vision de ce que devraient être les fonctions et le fonctionnement de l'université. Si la plupart des étudiants mobilisés réclament de participer à la gestion et au contrôle de l'enseignement, la transformation de la nature du rapport pédagogique, le droit à l'expression et à l'activité politiques dans les facultés, certains considèrent que l'université est irréformable et donc à détruire en tant qu'« appareil idéologique d'État » - expression althussérienne ultérieure. Ainsi, pour les maoïstes de l'UJCml :

« c'est l'Université qui fournira les ingénieurs pour « organiser » le travail c'est-à-dire la dictature dans l'entreprise, les psychologues spécialistes en « ressources humaines » c'est-à-dire d'espionnage dans l'usine, les mathématiciens pour faire les calculs justes en secret et truquer les statistiques publiques. C'est de l'Université que sortent les préfets, les ministres, les généraux, les milliers d'écrivains et de journalistes bourgeois. Belle instruction que celle qui sert à opprimer le peuple [...]. C'est en nous plaçant sous la direction des larges masses des travailleurs que nous pouvons écouter

¹ Source : lettre du Préfet de Paris adressée au Ministre de l'Éducation nationale, le 14 juin 1968, sur « la situation dans les établissements d'enseignements municipaux de Paris depuis le 9 mai 1968 », Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Éducation nationale), 19870191/29, Archives Nationales.

² Alain Schnapp, Pierre Vidal-Naquet, *Journal de la commune étudiante. Textes et documents. Novembre 1967-juin 1968, op. cit.*, p. 259.

leurs besoins dans la lutte et tâcher d'y répondre ; c'est à leur école que nous nous plaçons, ce sont eux nos professeurs »¹.

Les militants, à l'origine souvent normaliens, de l'UJCml font ainsi partie des « « idéologues » de Mai [qui] ne s'intéressaient pas réellement à l'institution universitaire en tant que telle, ils y voyaient surtout le levier d'une subversion généralisée de l'ordre politique et social »². Par contre, « si l'UJC(ml) (comme L. Althusser) reste en marge des événements de mai et juin 1968, la JCR, dont les membres sont souvent rompus à l'animation, voire à l'activation, des luttes, est au cœur du mouvement étudiant, et ce dès son entrée dans le Mouvement du 22 mars »³. Nous faisons donc l'hypothèse que les revendications les plus « politiques » et larges, dépassant les préoccupations universitaires, sont essentiellement le fait des étudiants les plus politisés initialement et bien dotés en capital militant, mais aussi scolaire, souvent issus des catégories socioprofessionnelles les moins défavorisées, conformément aux constats récurrents de la sociologie du militantisme. A l'inverse, les nouveaux entrants dans le militantisme à l'occasion des « événements », relativement moins dotés en capitaux militants et scolaires, sont probablement plus enclins à s'en tenir, au moins dans un premier temps, à des revendications strictement universitaires.

B/ La prise de la Sorbonne

« Il y eut un mai de la rue comme il y eut un mai de la Sorbonne. Le mai de la rue était celui des manifestations interminables, des rencontres soudain fraternelles, des slogans indéfiniment répétés : « Ce n'est qu'un début, continuons le combat », « Dix ans, ça suffit », « Nous sommes tous des juifs allemand ». Le mai de la Sorbonne était le

¹ *La Cause du peuple*, n°1, 1^{er} mai 1968 dans *ibid.*, pp. 100-101.

² Didier Fischer, *L'histoire des étudiants en France, de 1945 à nos jours*, *op. cit.*, p. 413.

³ Frédérique Matonti, Bernard Pudal, « L'UEC ou l'autonomie confisquée », *art. cit.*, pp. 141-142.

mai des comités, des discussions égalitaires, de la reconstruction de l'Université et de la société tout entière »¹

Les Universités, en grande partie occupées - du moins les facultés de lettres -, vont être le théâtre de nombreuses « commissions » ayant pour objet la refonte de la gouvernance universitaire et de l'enseignement, tant au niveau de ses contenus que de ses méthodes de transmission et d'évaluation. Les enseignants mobilisés vont y alimenter, si ce n'est impulser, une dynamique de réflexion collective axée essentiellement sur les questions relatives à la « pédagogie » et aux « structures » universitaires, donnant lieu à des projets alternatifs à ceux existant ou envisagés par le Gouvernement. Dès le 11 mai, la Sorbonne connaît une « subversion pratique » de sa gouvernance par le biais d'une réunion rassemblant le doyen, des enseignants de tous ordres et des « observateurs étudiants », rompant de fait avec les usages du traditionnel Conseil de Faculté². Elle est convoquée à l'initiative de la section Sorbonne du SNESup qui bénéficie du renfort d'adhérents du SGEN (globalement assez peu nombreux mais plusieurs participent activement au mouvement), avec qui sont tenues des réunions communes donnant lieu, à partir du 13 mai, à une « inter-syndicale de fait » - « certains professeurs, membres du Syndicat autonome y ont aussi participé »³. Dès lors, une organisation alternative de la gouvernance universitaire prend place durant l'occupation de la Sorbonne, et culmine à partir du « sabotage » de l'ancienne Assemblée de Faculté, le 18 mai, au profit d'une Assemblée plénière de tous les enseignants⁴. « C'est le 18 mai que l'Assemblée ordinaire de la Faculté délégua, par un vote à bulletin secret, ses pouvoirs à l'Assemblée plénière de tous les enseignants. Ainsi entrainé dans les mœurs l'Assemblée qui s'était réunie « extraordinairement » le 11 mai. L'Assemblée plénière siégera par la suite fréquemment, en présence, à titre provisoire, d'un certain nombre d'étudiants délégués par leurs camarades »⁵. De nouvelles instances

¹ Pierre Vidal-Naquet, *Mémoires. 2, Le trouble et la lumière : 1955-1998, op. cit.*, p. 285.

² Cf. Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social, op. cit.*, pp. 25-26.

³ *Ibid.*, p. 9.

⁴ *Ibid.*, p. 168.

⁵ *Ibid.*, p. 372.

apparaissent donc, hors de tout cadre légal, inspirées de divers modèles de démocratie (directe et représentative), rassemblant enseignants et étudiants et parfois personnel technique et administratif, mettant en place au jour le jour et de façon tâtonnante une forme d' « autogestion » universitaire. L' « Assemblée générale » est souveraine et vote les décisions prises dans différentes « commissions », exposées par leurs rapporteurs respectifs. Ces « AG » sont d'abord disciplinaires, avec parfois certaines jonctions entre disciplines à travers des « réunions interdisciplinaires si informelles qu'elles n'ont laissé que des souvenirs, et non des procès-verbaux ? C'est à travers elles pourtant que sociologues et historiens, par exemple, se découvrirent plus de préoccupations et de points de vue méthodologiques communs qu'ils avaient pu l'imaginer »¹ - les sections de philosophie, sociologie et psychologie travaillent aussi conjointement à un projet d' « Université critique des sciences de l'Homme » (il faut rappeler ici que jusqu'à la « réforme Fouchet » de 1966, « psychologie » et « morale et sociologie » constituaient des certificats de la licence de philosophie. Beaucoup d'enseignants et d'étudiants ont donc encore alors cette triple formation disciplinaire, ce qui favorise les rapprochements entre ces disciplines). En théorie, chaque « commission » est censée siéger portes closes (gardées par un service d'ordre) et être constituée de 40 personnes maximum dont un « président », un « secrétaire » et deux « rapporteurs » inscrits au « Comité d'occupation » et au « Comité de coordination des commissions » - puisque celles-ci sont très nombreuses, couvrant des thématiques multiples (« agitation-propagande », « ouvriers-étudiants », « étudiants salariés », « examens », « structures de l'Université », « démocratisation de l'Université », « enseignement », « méthode et contenu », « structure et gestion », « pédagogie », etc.), chacune plus ou moins déclinée par disciplines. On compte en outre différents « comités » tels que ceux « d'accueil des ouvriers » ou celui « des étudiants et travailleurs Afrique-Asie-Amérique »².

La mise en place tâtonnante de cette nouvelle organisation de la gouvernance universitaire va de pair avec l'idée que la définition de l'Université de demain appartient à ses usagers mobilisés. Ainsi, quand à la fin mai une commission de réforme de l'Université est mise en place par le Gouvernement, « l'Assemblée plénière des

¹ *Ibid.*, p. 314.

² *Ibid.*, p. 112 et p. 290, notamment.

enseignants de la faculté des lettres et sciences humaines de Paris (Sorbonne) » la dénonce vivement.

« Les enseignants de la faculté des lettres et sciences humaines de Paris (Sorbonne), réunis en assemblée plénière le 30 mai 1968, ont appris avec surprise la mise en place d'une commission de personnalités qui seraient chargées d'une mission d'information sur la réforme de l'enseignement supérieur. Ils affirment qu'aucun « Comité de sages » même s'il comprend des membres de l'Enseignement supérieur, ne peut prétendre représenter l'Université. Ils rappellent qu'aucune réforme de l'enseignement supérieur ne saurait être imposée par le gouvernement, quel qu'il soit, aux facultés et ils décident en conséquence qu'aucun enseignant de la faculté des lettres et sciences humaines de Paris (Sorbonne) ne saurait les représenter à ce Comité. [...]

Estime que pour réaliser les transformations radicales de l'Université et de la société qu'exigent les étudiants, il n'est qu'un seul moyen : maintenir les débats qui se déroulent dans les universités au cours desquels les universitaires décident d'eux-mêmes leur avenir, et non désigner des représentants qui décideront pour eux (de nombreux étudiants n'ayant même pas le droit de vote)¹.

Une description à la fois enthousiaste et lucide de cette contre-institution Sorbonnarde, de la division du travail qui y prend alors place et des tensions qui la traversent, est livrée par une poignée d'historiens ayant participé à cette occupation, témoignant de leur implication et de leur croyance dans la dimension quasi révolutionnaire de ce mouvement :

« La Sorbonne, du 13 mai au 16 juin, c'est, d'abord, un espace démultiplié : des caves immenses, où subsistent, seuls « dépôts d'armes », d'archaïques masques à gaz de la Libération de Paris, aux combles poussiéreux du rectorat où s'entassent, autre type de « dépôts », des thèses, - tout est exploré, redécouvert, utilisé. Là s'installe une cité de plusieurs centaines d'habitants, avec ses services (dortoirs, garderies, cuisines, réfectoires, infirmeries, nettoyage...), son réseau de communications (le standard et la « sono » : postes clefs), ses polices (il y en eut plusieurs, et parfois concurrentes), son forum, perpétuellement ouvert, prolongé de la Cour à la place annexée, où se tiennent, tout au long de la journée, tard dans la nuit, des meetings improvisés. Là circule une foule composite et changeante selon les heures.

Car plusieurs Sorbonnes se succèdent au fil du jour : le matin, tandis que les

¹ Source : « Compte rendu de l'AG histoire 1er juin 68 », Fonds 68 n°1, carton V, dossier V « commissions histoire », CHS et Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rébérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, op. cit., p. 193.

occupants vaquent aux soins du ménage, Sorbonne studieuse et réformatrice des « commissions », qui, pour siéger, doivent réveiller quelques dormeurs attardés dans les amphis ; l'après-midi, Sorbonne politique et militante des Assemblées générales, où la démocratie directe succombe parfois à la tentation parlementaire ; le soir, Sorbonne explosive du Grand Amphi, des rencontres ouvriers-étudiants, des poètes et des artistes, des irréductibles de tous pays, - espagnols, grecs, néerlandais, guadeloupéens... -, dans la cohue des curieux, intrigués, sympathiques, ou simplement snobs ; Sorbonne étrange, un peu hallucinée de la nuit, pleine de rumeurs et d'alarmes, refuge des contestataires, carrefour des enfants perdus.

La Sorbonne éclatée, c'est la fin du ghetto, la fête permanente du peuple assemblé, le voile qui se déchire, l'espoir si rousseauiste de la communication entre les hommes ; mais aussi les difficultés de la transparence, les opacités du langage. Ces Sorbonnes multiples souvent s'ignorent, parfois se méfient, voire se défient : qui est traître ? qui est « flic » ? Le bonheur et le doute se partagent cette histoire. Telle quelle, inoubliable »¹.

Cette occupation n'aurait sans doute jamais pu « tenir » plus d'un mois sans la participation très active des enseignants qui en ont facilité l'organisation et le bon déroulement (via le service d'ordre², notamment) mais qui l'ont surtout cautionnée par leur présence même. Il faut donc insister sur le rôle décisif qu'ont joué les enseignants dans l'occupation de l'*Alma Mater* ainsi que dans la production des différentes commissions qui y ont vu le jour, les orientant en grande partie sur la question des nouvelles « structures » universitaires à mettre en place. Comme le soulignent A. Schnapp et P. Vidal-Naquet, « ceux des professeurs – et ils ont été nombreux – qui consentirent sinon à participer au mouvement étudiant lui-même (ce fut surtout le cas des assistants et des maîtres-assistants) du moins à collaborer aux commissions de réforme et aux assemblées générales de discipline, se sont montrés surtout soucieux de définir au plus vite des structures stables, très différentes sans doute des anciennes, ne serait-ce que par le rôle qu'elles accorderaient aux étudiants à l'intérieur des différents départements et des assemblées de facultés, mais qui permettent la remise en marche des facultés comme organes de recherche et de transmission du savoir »³.

¹ *Ibid.*, p. 237.

² P. Vidal-Naquet se souvient qu' « à la Sorbonne, le service d'ordre était assuré par les historiens. [...] Je participais d'autant plus volontiers au service d'ordre (un brassard vert, je crois) que je vivais dans l'angoisse qu'un fou quelconque mette le feu à la bibliothèque de la Sorbonne ou à telle ou telle collection », Pierre Vidal-Naquet, *Mémoires. 2, Le trouble et la lumière : 1955-1998*, op. cit., p. 288.

³ Alain Schnapp, Pierre Vidal-Naquet, *Journal de la commune étudiante. Textes et documents. Novembre 1967-juin 1968*, op. cit., p. 643.

« Que de salles et que d'heures consacrées aux travaux des commissions qui se donnèrent pour tâcher de refaire l'Université ! Moins voyantes que d'autres, plus discrètes, ces réunions mobilisèrent de très nombreux étudiants, pas toujours, il est vrai, les plus politisés : ceux-ci, à l'exception des membres de l'U.E.C.F., critiquèrent souvent ce qu'ils nommaient le « réformisme universitaire » comme une fuite devant les exigences politiques du moment. Elles intéressèrent vivement le corps enseignant, y compris ceux de ses membres qui, peu à leur aise dans certains débats, se sentaient au contraire chez eux quand on parlait réforme de l'enseignement et nourrissaient depuis longtemps critiques et projets. Nombre d'entre eux pourtant, par hostilité globale à l'égard du « mouvement », n'y participèrent jamais.

Rien de plus divers que ces commissions d'une discipline à l'autre, et parfois à l'intérieur d'une même discipline. Diverses par leur fréquentation - en Histoire, il semble qu'elles aient battu le record des présences - par leurs méthodes de travail : elles se subdivisèrent souvent en sous-commissions, les échanges de vues y furent fort inégalement dirigés, - et qui donc rédigea les textes de synthèse ? -, elles le furent aussi par les passions qu'elles suscitèrent (au sommet de la courbe, un grand débat : parité ou mixité ? perspectives de cogestion ou d'exclusive contestation ?), par leurs résultats, enfin : s'il arriva que les textes proposés aboutissent à un vote en Assemblées générales, le plus souvent celles-ci, dominées par les problèmes politiques du moment retardèrent de jour en jour les débats sur les rapports présentés, ou, se jugeant insuffisamment informées, refusèrent de les conclure »¹.

¹ Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, *op. cit.*, p. 313.



Malgré une grande variabilité des textes alors produits - et dont nous essayons de percer la logique -, « les mêmes soucis les hantent pourtant : comment diminuer les handicaps socio-culturels qui tendent à limiter l'enseignement supérieur aux seuls « héritiers » ? comment transformer de façon radicale les relations enseignants-enseignés ? comment éviter une spécialisation trop hâtive sans allonger le temps des études et comment réaliser l'initiation pluridisciplinaire qui permettra à l'étudiant de voir au-delà de sa spécialité ? A l'arrière-plan sourd enfin l'inquiétude majeure : peut-on transformer profondément l'Université sans avoir transformé au préalable la société ? »¹. Autre point essentiel de convergence, la réforme des examens est affirmée comme une nécessité, à la fois urgente et durable, et ce dès le premier jour de l'occupation de la Sorbonne. Commune à toute la faculté - contrairement à la plupart des commissions qui restent propres à chaque « section » -, la « Commission des examens » invite à l'adoption du « contrôle permanent » comme alternative aux examens de fin d'année ainsi qu'à l'instauration de « contrats d'enseignement » prévoyant l'association inédite

¹ *Ibid.*, p. 319.

des étudiants à la détermination des programmes et des modes d'évaluation, et encore à l'augmentation du taux d'encadrement, cheval de bataille plus habituel du syndicalisme étudiant et plus encore enseignant.

« Commission des examens de la Sorbonne, réunions des 13 et 14 mai 1968 :

I. organisation future des études et leurs contrôles

1. Contre le principe de la sélection et du bachotage : *Suppression des examens* dans leur forme traditionnelle.

2. Pour un *contrôle permanent* du travail par les professeurs et les étudiants.

Cela suppose :

la possibilité pour tous de déterminer précisément l'objet de leur travail ;
Contrats d'enseignement établi en début d'année par des commissions paritaires d'étudiants et d'enseignants selon le niveau et les disciplines qui détermineront un éventail de thèmes de travail ;

un encadrement important des étudiants et, par conséquent, l'augmentation du nombre des « enseignants » par l'association, en particulier, à ce système des assistants et des étudiants les plus avancés qui instaurent une collaboration constante entre étudiants et enseignants.

II. Pour 1968.

Ne pas sanctionner les études de l'année 1968 pénaliserait ceux qui ont immédiatement besoin d'un « diplôme ».

Mais passer des examens en juin équivaldrait à :

1. pénaliser ceux qui ont lutté pour que nous puissions être dans l'actuelle position de force ;

2. désamorcer le mouvement et consacrer le système traditionnel.

Nous proposons donc : une session d'automne destinée à sanctionner l'année 1967-1968 [...] ¹

C/ L'ancrage disciplinaire des revendications : l'exemple de la Sorbonne

Au-delà d'un consensus général concernant la revendication de l'amélioration du taux d'encadrement (afin de permettre des « TP » à 25 étudiants maximum ainsi que

¹ *Ibid.*, pp. 126-127.

l'« institutionnalisation des GTU » de 6 étudiants maximum autour d'un assistant, tels que souhaités en histoire¹, par exemple), qui suppose des recrutements enseignants importants (« des enseignants-chercheurs et non des personnels du second degré », précisent les sociologues²), une étude plus poussée des productions de commissions de différentes « sections » fait toutefois apparaître des spécificités disciplinaires dans les revendications universitaires formulées entre mai et juillet 1968, même si des échanges créent des circulations et font apparaître des porosités particulières entre certaines disciplines. Le dépouillement des comptes rendus de diverses « AG » et commissions relevant des sections de géographie, psychologie/sciences de l'éducation, histoire, philosophie et sociologie de la Sorbonne et présents dans le Fonds 68 du CHS et/ou dans le numéro spécial du *Mouvement social*, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 » - le fonds du CHS semble ainsi avoir été largement constitué grâce au versement des archives récoltées par les historiens de la Sorbonne - nous a permis de repérer les prises de position collectives de ces différentes sections quant à une série de thématiques dont la liste a été déduite de cette analyse. Il est à noter qu'alors que nous nous basons sur des revendications votées à la majorité des assemblées générales de chaque discipline, la section de philosophie apparaît se distinguer par l'absence de ce type d'accord. Les propositions de réforme de l'Université semblent y avoir été plus individuelles (émanant particulièrement d'enseignants) et, en l'absence de vote à la majorité d'un quelconque texte - du moins, à notre connaissance -, nous nous basons sur le projet « Contenu et méthodes de l'enseignement de la philosophie » qui « a été l'objet de longues discussions »³ - malheureusement non daté. Il s'apparente toutefois plus à une longue dissertation (le document fait plus de quinze pages) qu'à une plateforme de revendications et les conséquences pratiques à en tirer sont moins précises et nombreuses qu'ailleurs.

¹ *Ibid.*, pp. 349-350 et « Commission des examens », histoire, 14 et 15 mai, Source : Fonds 68, n°1, carton XXIII, dossier « histoire », CHS.

² Cf. « Projet de 1er cycle des études de lettres et sciences humaines » (non daté), Source : Fonds 68 n°1, carton XXIII, dossier « sociologie », CHS.

³ Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, *op. cit.*, pp. 319-334.

1) Des méthodes d'enseignement et d'évaluation, plus ou moins en rupture avec l'existant

En ce qui concerne le cours magistral, sa critique est très fréquente et largement partagée - nous n'en avons toutefois pas trouvé trace en géographie -, mais elle conduit à des alternatives dissemblables selon les disciplines. En histoire, « la majorité s'est prononcée pour un réaménagement profond du cours magistral » mais le principe de celui-ci est néanmoins maintenu, à condition d'être étroitement lié aux travaux pratiques (TP), en amont ou alors en aval – la question n'est pas tranchée¹. Les philosophes semblent un peu moins attachés au cours *ex cathedra* qu'ils prévoient « très limité, s'il subsiste encore. Le travail devrait s'effectuer par effectifs de plus en plus réduits à mesure que l'on progresserait dans le cours des études. Les explications de texte, nombreuses durant le premier cycle, conduiraient à des enseignements du type « travaux dirigés » alors que la forme séminaire devrait être généralisée dans le second cycle, si seulement elle est le lieu d'une participation effective ». Le projet des sociologues prévoit que « le « TP » devient l'unité d'enseignement dont les groupes de travail plus restreints sont le complément nécessaire. Débordant le cadre du TP, des cours d'information (bibliographies critiques, exposés des recherches en cours, conférences faites par des chercheurs sur leurs travaux, etc.) et des fascicules ronéotypés fournissent à l'ensemble des enseignés des matériaux de travail. Les groupes de travail (5-6 étudiants) doivent pouvoir être aidés dans leurs recherches par des moniteurs ; ces moniteurs pourront être recrutés parmi des étudiants plus avancés dans leurs études ; ceci suppose l'existence de salles où se réuniraient les groupes »². Les psychologues se prononcent, eux, pour un changement tout aussi radical puisqu'ils parlent d' « abolition des cours magistraux », l' « enseignement de base serait donné par textes écrits, et le cours serait remplacé par une discussion de ces textes »³.

¹ *Ibid.*, pp. 352-356 et « « Commission pédagogie ». Rapport présenté à l'AG du vendredi 24 mai », 5 pages, Source : Fonds 68 n°1, carton V, dossier V « histoire-géographie » CHS.

² « Commission pédagogie de la section sociologie », (27 mai ?), Source : Fonds 68 n°1, carton V, dossier XX « sociologie », CHS.

³ « Commission structure et gestion Rapport du 24/5 au 31/5 », Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social, op. cit.*, pp. 393-395.

La question de l'évaluation des étudiants et de la sanction des études, autrement dit du « contrôle des connaissances » est, elle aussi, récurrente dans les projets d'« Université nouvelle », avec des solutions contrastées selon les disciplines. Le projet voté par les géographes prévoit ainsi que « pour éviter que les examens et contrôles divers n'accaparent l'attention et le temps des enseignants et des étudiants, les opérations de sélection et d'orientation seront limitées à la fin des deux premiers cycles ». La sélection même des futurs enseignants ne devrait plus se faire sur titre et concours mais sur « des épreuves de classement diverses [qui] pourraient être organisées en fin d'études, aux différents niveaux »¹. Si les historiens se prononcent en faveur du « contrôle continu », ils n'abandonnent pas non plus totalement pour autant l'« examen terminal » pour lequel ils prévoient cependant un oral d'importance égale à l'écrit - qui consisterait en un commentaire de texte sans note éliminatoire². Toutefois leur position évolue puisqu'une dizaine de jours plus tard, seule « une minorité reste favorable au maintien de l'examen final complémentaire ». L'idée de « cahier de charges » s'ancre, elle, au fil des projets et se précise peu à peu. Défini pour chaque semestre entre étudiants et assistants et « adapté à la question mise au programme. Ce cahier de charges comporte l'indication de plusieurs types de travaux à réaliser pendant le semestre (par exemple : exposés, compte rendu de lecture, fiche de bibliographie, exercices d'entraînement à l'expression orale rapide, rapports, dissertations, etc.) et l'indication du nombre d'exercices auxquels l'étudiant accepte de s'astreindre et que l'enseignant s'engage à corriger »³. L'agrégation fait en outre, ici aussi, l'objet d'une remise en cause et l'on propose son remplacement par un classement hiérarchisé des dossiers des étudiants. Le projet d'Institut de Préparation à la Recherche et à l'Enseignement supérieur (IPRES) du SNESup - que nous ne sommes pas parvenue à nous procurer, faute de nous être rendue aux archives nationales du monde du travail de Roubaix - est présenté comme une piste de réflexion pour une meilleure formation des enseignants, alliant « formation à la fois scientifique, pédagogique et de recherche ».

¹ *Ibid.*, pp. 346-349.

² « Commission des examens », histoire, 14 et 15 mai, *doc. cit.*

³ Source : « « Commission pédagogie ». Rapport présenté à l'AG du vendredi 24 mai », 5 pages, Fonds 68 n°1, carton V, dossier V « histoire-géographie » CHS et Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Reberieux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social, op. cit.*, pp. 352-356.

Enfin, « la commission a également réfléchi sur la nécessaire transformation de la thèse de doctorat qui devrait être beaucoup plus brève, beaucoup plus rapidement terminée et devrait seulement constituer une « habilitation de capacité à la recherche » »¹. Quant aux psychologues, ils disent la question « en cours d'étude » mais envisagent néanmoins une alternative radicale au système en vigueur où l'examen de fin d'année n'aurait plus sa place :

« CONTRAT DE TRAVAIL

Le « contrat » est une nouvelle méthode de travail élaborée par des étudiants et des enseignants qui remet en cause l'ancien système des cours magistraux, T.P., etc. Chaque étudiant s'engage, à l'intérieur d'un groupe, à travailler sur un thème précis. L'étudiant choisit librement le thème qu'il désire approfondir dans une liste élaborée par un comité composé d'enseignants, d'étudiants et de professionnels.

1) Le contrat réunit des personnes de niveaux différents collaborant à la recherche. La distribution des tâches à l'intérieur du contrat étant hiérarchisée, les débutants ayant les tâches les plus simples. Les étudiants sortant du lycée auraient à travailler un contrat très général leur permettant de se familiariser avec les méthodes, le contenu et les problèmes que pose la psycho.

2) Problèmes soulevés, loin d'être résolus, et qui restent à travailler :

- Les assistants feraient partie intégrante du contrat, leur rôle étant celui de conseiller technique.

- Le cours magistral ne trouvant plus place dans cette forme d'enseignement, le rôle du professeur devient :

apporter une information complémentaire et synthétique sur les problèmes soulevés par les étudiants, ceci à intervalle régulier.

- Durée du travail en contrat : l'équipe s'arrête elle-même quand elle pense avoir terminé son travail.

- Le produit du contrat de travail doit pouvoir être utilisé : articles pour revues, par exemple.

- Chaque étudiant serait tenu de remplir un certain nombre de contrats pour obtenir un diplôme, la somme de ces contrats devant recouvrir un champ assez vaste de connaissances »².

Les philosophes considèrent aussi que « les commissions enseignants-étudiants devraient fixer en cours d'année un véritable contrat de travail : que soit clair pour tous ce que l'on peut exiger de chacun, enseignants et étudiants, à chaque moment de

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, p. 338 et pp. 339-340.

l'année ». La dissertation est littéralement « condamnée » car « ce système entraîne une surestimation des procédés rhétoriques dont l'analyse a déjà été faite » - la référence aux travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron semble ici aller de soi au point de ne pas citer ces auteurs. « On pourrait substituer à cette dissertation traditionnelle des études écrites de problèmes et de concepts. Ces exercices devraient se faire autour d'un point circonscrit de façon précise (chez un ou plusieurs auteurs par exemple), selon les exigences méthodologiques définies précédemment. Pour apprécier ces travaux, il faudrait surtout tenir compte de la précision de l'information (une bibliographie pourrait être exigée), de la pertinence et de la rigueur de l'analyse, et beaucoup moins des qualités rhétoriques (conclusion « enlevée » qui faisait monter la note de la dissertation) [...]. D'autre part, un autre type de travail pourrait être constitué par la traduction en équipe de textes de langue étrangère intéressant l'option des étudiants. S'adjoignant un ou plusieurs linguistes, ils feraient ainsi un excellent travail à la fois de traduction et de réflexion philosophique ou épistémologique », notamment pour les étudiants de maîtrise – le projet parle encore de « DES », remplacés par les maîtrises depuis 1966, montrant l'hystérésis des habitudes universitaires. Enfin, les sociologues comptent visiblement aussi des lecteurs de premier ordre des travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron et préconisent la « pédagogie rationnelle » chère à ces auteurs. Un de leurs projets souligne ainsi que le « contrôle de l'intériorisation des connaissances [...] suppose de fréquents exercices de contrôle de la communication des connaissances rendant caduque la notion traditionnelle d'examen ». L'importance de l'« acquisition de techniques de travail et d'expression » implique que « l'accent sera mis dès la présente année sur l'acquisition de ces techniques qui conditionnent la productivité du travail personnel ou de groupe et qui apporte son correctif aux inégalités socio-culturelles : établissement de bibliographies, fiches de lectures, rapports, etc... On insistera particulièrement sur les techniques d'expression orale (discussions de groupes, présentation d'exposés). Ceci implique qu'une place privilégiée soit faite aux TP dans l'ensemble des enseignements et que la conception de ces TP soit complètement renouvelée. Une condition de ce renouvellement est la substitution à l'examen de fin d'année d'un système de contrôle continu des connaissances et aptitudes »¹. L'objectif d'une « pédagogie rationnelle » entraîne une préoccupation particulière pour la

¹ « Projet de 1er cycle des études de lettres et sciences humaines », *doc. cit.*

méthodologie en philosophie et surtout en sociologie, et dans une moindre mesure en histoire - où sont prévus pour « les deux premières années [des] cours de recherches méthodologiques (sciences auxiliaires de l'histoire) centrées sur le programme en cours »¹. Le projet le plus discuté par les philosophes combine ainsi « réflexion à la fois philosophique, épistémologique et méthodologique » et prévoit, en premier cycle, que :

« seront enseignés et pratiqués :

- des méthodes et types d'approche des textes,
- les instruments conceptuels et les techniques indispensables

Règles pédagogiques et générales ; explicitation permanente des concepts et mise en place préalable des problèmes fondamentaux [...]

Exercices de définition de concepts [...] les enseignants doivent, surtout au début de chaque année, expliciter les concepts principaux dont ils se servent, leurs concepts « instrumentaux » [...]

Etablissement d'un texte, constitution d'une bibliographie.

Remarque : Cet apprentissage ne s'effectue pas selon des divisions rigides ; ce qui est normal puisqu'il s'agit beaucoup plus d'apprendre à travailler, à lire, que d'enregistrer des connaissances »

Quant aux sociologues, ils affirment leur « volonté de transmettre explicitement les techniques de travail intellectuel » et expliquent que :

« une pédagogie doit avant toutes choses :

Instituer une transmission explicite du savoir et des savoir-faire,
Assurer l'intériorisation des connaissances :

- a. par la mise en place d'un contrôle continu de la communication pédagogique,
- b. par l'institutionnalisation d'une réflexion critique sur les savoirs transmis et leur mode de transmission [...]

Une pédagogie rationnelle doit rendre explicite tout ce qui restait implicite et fournir aux enseignés tous les outils de travail (informations, cadres théoriques et épistémologiques, aussi bien que techniques de travail) et la possibilité contrôlée de s'y exercer [...]

La commission reprend l'affirmation selon laquelle on ne peut discuter que sur

¹ « Commission des examens », histoire, 14 et 15 mai, *doc. cit.*

ce que l'on sait et on ne sait que ce qui est étudié et enseigné dans le détail [...]

L'enseignant doit faire une large part à l'apprentissage des techniques de travail individuelles et de groupes ; exemple : cours de rhétorique, constitution de fichiers, maniement des bibliographies, des index, techniques de travail en commun ... »¹

2) Des vocations professionnelles différentes

La représentation que les membres des commissions se font des débouchés professionnels de leur discipline est déterminante des contenus d'enseignement et de l'organisation du cursus envisagés. Les sections se distinguent, ici, selon leur degré de prise en compte de la fonction de formation professionnelle de l'enseignement universitaire et le fait de l'élargir ou pas aux métiers autres que ceux de l'enseignement. S'opposent ainsi, d'un côté, la psychologie pour laquelle l'enseignement ne constitue pas un débouché professionnel, et, dans une moindre mesure, la géographie pour qui il est secondaire ; à la sociologie qui ne reconnaît que l'enseignement comme avenir professionnel légitime, et la philosophie qui ne traite même pas de la question ; l'histoire occupant une position intermédiaire. En psychologie, la finalité professionnelle de la discipline est actée et fonde non seulement l'orientation de la réforme à mener mais aussi la nécessité d'une réflexion politique puisqu'il faut « reposer le problème des Etudes en Psychologie en liaison avec celui du sens et de la fonction des psychologues dans la société ». Sans cette réflexion sur les usages pratiques de la discipline, celle-ci risque, dit-on, de servir « un certain ordre établi qui consiste par exemple à dire à quelqu'un qu'il est débile et à l'enfermer dans ce statut (etc.). [...] le psychologue peut-il être l'instrument d'une « meilleure adaptation » à un système en soi aliénant ? Cf. l'exemple de la psychologie scolaire : si on multiplie les postes à pourvoir, on se sert des psychologues pour consolider une institution que l'on refuse par ailleurs de remettre en question politiquement ». Les représentants mobilisés de la discipline revendiquent alors une autonomie scientifique plus grande et son ancrage plus affirmé au sein des sciences humaines. « Les étudiants en psychologie

¹ « Commission pédagogie de la section sociologie », *doc. cit.*

souhaitent que soit spécifiée l'appartenance de leur discipline à une formation humaine et anthropologique justifiant, en soi, la fondation d'une véritable Faculté des Sciences humaines dispensant un savoir et une formation libres qui ne soient pas l'expression de la technocratie existante ». La dimension professionnalisante de la discipline appellerait donc une vigilance scientifique et politique particulière mais n'est pas remise en cause. Au contraire, il en découle la triple exigence d' :

« INFORMATION - REORIENTATION – RECYCLAGE :

1) Information des lycéens (au niveau des classes terminales) par des étudiants en fin d'études et des psychologues praticiens. Cette information porterait sur les études de psychologie, les débouchés, pour permettre à chacun de choisir son orientation en connaissance de cause [...].

3) Recyclage des professionnels à qui l'Université serait désormais ouverte »¹.

On retrouve ici la thématique du « recyclage » prégnante lors du colloque d'Amiens où les psychologues étaient nombreux à la tribune (cf. chapitre III). Alors que les sociologues sont autant privés que les psychologues de débouchés dans l'enseignement secondaire (l'agrégation de sciences économiques et sociales ne date que de 1977), ils n'y renoncent pas et envisagent au contraire de les créer et d'augmenter ceux existant dans le supérieur et la recherche : « à l'heure actuelle les anciens étudiants en sociologie qui ne sont pas chômeurs se répartissent soit dans la production soit, moins souvent, dans la recherche ou l'enseignement. Le choix d'un enseignement d'un haut niveau scientifique correspond à l'espoir d'un accroissement (dans une société qui aurait subi quelques changements) des débouchés comme enseignants de sociologie. A la création du CAPES pourrait s'ajouter un enseignement véritablement sociologique pour les futurs instituteurs, orienteurs, architectes ... »². Ceci corrobore l'analyse d'Y. Delsaut tirée de son enquête réalisée en 1965 auprès d'étudiants en lettres : « si objectivement les apprentis sociologues sont en effet

¹ Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, *op. cit.*, p. 338.

² « Commission « contenu de l'enseignement », Paris, 27 mai », Source : Fonds 68 n°1, carton XXIII, dossier « sociologie », CHS.

défavorisés par rapport aux étudiants d'autres disciplines qui peuvent occuper au moins, faute de mieux, un poste dans l'enseignement, ils sont par là-même plus enclins à s'abuser et à se mystifier sur leur avenir et autorisés du même coup à ne pas abdiquer leur ambition intellectuelle et leur ambition à exercer une profession intellectuelle »¹. Quant aux historiens, ils affirment que l'enseignement constitue leur débouché principal, ce qui les fait exiger, dans le sillage du SNESup, une formation professionnelle véritable des enseignants qui ne se limite pas à des connaissances académiques - comme c'est le cas avec la sélection sur titres scolaires - mais qui soit aussi pédagogique. Néanmoins, la question de la préparation à d'autres débouchés professionnels est posée, et des formations *ad hoc* sont même envisagées :

« a) La fonction enseignante reste la principale et, dans le cadre d'un enseignement rénové et lié à la recherche y compris dans le second degré, peut trouver un nouveau lustre et de nouveaux débouchés. Une formation pédagogique sérieuse est indispensable
b) Le SNESup a élaboré un projet d'Institut de préparation à la recherche et à l'enseignement supérieur (IPRES) qu'il faut faire connaître et discuter
c) Faut-il ou ne faut-il pas assurer pour certains métiers (journalisme, etc...) une formation professionnelle de plus brève durée dans des organismes du type des Instituts universitaires de technologie IUT ? »²

« Deux types de formation professionnelle apparaissent possibles dans le cadre de l'Université :

1. Une formation professionnelle tendant à des métiers autres que l'enseignement et la recherche, par la formation de cadres moyens (journalistes, documentalistes, activité de gestion, archéologues de niveau moyen)
2. Une formation orientée vers l'enseignement

« Les sondages opérés par la commission ont montré que l'enseignement était considéré par les étudiants d'histoire comme leur principal débouché »³

¹ Yvette Delsaut, « Les opinions politiques dans le système des attitudes : les étudiants en lettres et la politique », *art. cit.*, pp. 55-56.

² Source : « Commission pédagogie », non datée, Fonds 68 n°1, carton XXIII, dossier X « histoire », CHS et Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, *op. cit.*, pp. 351-352 (le document est alors daté du 20 mai)

³ Source : « « Commission pédagogie ». Rapport présenté à l'AG du vendredi 24 mai », 5 pages, Fonds 68 n°1, carton V, dossier V « histoire-géographie » CHS et Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, *op. cit.*, pp. 352-356.

Comme les psychologues, les historiens estiment, en outre, que « sur les problèmes des débouchés une information indicative des étudiants, à leur entrée en faculté et pendant leurs années d'études, est indispensable »¹.

L'on pourrait penser que c'est le recrutement social relativement moins « bourgeois » de la géographie et, dans une moindre mesure, de la psychologie qui explique que la préoccupation des débouchés professionnels y soit plus prégnante qu'ailleurs. Cependant, le travail de G. Vincent réalisé en 1964 auprès d'étudiants en lettres montre au contraire que « les classes supérieures ont plus tendance que les autres classes à assigner pour fin à l'enseignement la formation professionnelle, alors que les classes populaires et moyennes adhèrent plus fortement aux valeurs de l'esprit critique ou de la culture générale »². L'enquête d'Y. Delsaut réalisée en 1965 va d'ailleurs dans le même sens : « Même dans les disciplines préparant strictement à une licence d'enseignement et prêtant peu au dilettantisme distingué, comme la géographie par exemple, il y a toujours une part d'étudiants (22 % - dont les deux tiers sont originaires des classes supérieures - parmi les géographes interrogés) qui disent ne pas se destiner vraiment à l'enseignement, mais plutôt, en ce qui concerne les géographes, à l'urbanisme, à la géographie du tiers-monde ou la géographie économique. De même 28 % - dont les trois quarts sont eux aussi originaires des classes supérieures - des étudiants en lettres classiques pensent s'engager plus tard dans des professions non enseignantes : journalisme le plus souvent, mise en scène ou bibliophilie »³.

¹ *Ibid.*

² « [...] Dix pour cent des étudiants dont le père est titulaire du certificat d'études optent pour la formation professionnelle, contre 24 % de ceux dont le père est titulaire du baccalauréat ou d'un diplôme d'enseignement supérieur », Guy Vincent (avec la collaboration de Michel Freyssenet), « Les attitudes des étudiants face aux enseignants et à l'enseignement », *art. cit.*, note 2 p. 92. Cette tendance se confirmera plus largement après « 68 » : « Comme le montre clairement l'analyse des réponses à la consultation nationale sur l'enseignement de 1969, la propension à privilégier les fonctions sociales de l'Université par rapport aux fonctions proprement scientifiques, à accorder par exemple le primat à la « formation des cadres de la nation » sur l'avancement de la connaissance scientifique, croit quand on va des membres des fractions dominées aux membres des fractions dominantes », Pierre Bourdieu, *Homo academicus, op. cit.*, p. 92.

³ Yvette Delsaut, « Les opinions politiques dans le système des attitudes : les étudiants en lettres et la politique », *art. cit.*, p. 56.

3) L'ouverture pluridisciplinaire des contenus

Les cursus d'étude envisagés et leurs contenus d'enseignement varient donc selon les disciplines, notamment en fonction des débouchés envisagés. Toutefois tous prévoient une première étape, plus ou moins longue, où l'enseignement ne serait pas strictement mono-disciplinaire. Le degré d'ouverture sur d'autres disciplines est cependant très variable. Si les géographes concèdent que leur discipline « peut avoir des rapports fréquents et précis avec d'autres sciences, connexes », ils insistent néanmoins sur « son originalité profonde. Elle doit donc être enseignée pour elle-même pendant une grande partie du cycle d'études. Elle ne saurait être envisagée comme une synthèse tardive de connaissances hétéroclites acquises dans le cadre d'enseignements spécialisés de diverses disciplines ». La pluridisciplinarité y est donc conçue, dans ce cadre, essentiellement comme spécifique à la première année d'étude, présentée comme une « année de triage », et rendue nécessaire par l'orientation des étudiants. La suite du cursus ménage une spécialisation progressive du géographe, faisant sa place à la « pratique » :

« Contenu de la première année :

La voie normale souhaitable pour les étudiants de géographie comporte une année de sciences sociales. Trois types d'enseignement sont dispensés

- des enseignements techniques indispensables à tous, éléments de statistique et, peut-être, de mathématiques modernes, langues vivantes, maîtrise de la langue française ;

- des enseignements théoriques présentant de façon assez systématique les problèmes et les méthodes de base de l'économie politique, de la sociologie, de l'histoire contemporaine, de la géographie

- en ce qui concerne cette dernière, on introduira en particulier une étude purement descriptive du milieu physique, et quelques exemples d'interactions entre les milieux et les hommes ;

- des études plus détaillées, faites sur documents semi-élaborés, dans le cadre de groupes restreints ; deux ou trois questions importantes seront passées en revue, et chaque science aura l'occasion de montrer comment elle éclaire le problème : ces questions auront toutes trait au monde contemporain et à ses grands problèmes, elles permettront, d'une part, l'étude scientifique d'une réalité familière aux étudiants (l'agriculture française, la lecture en France, par exemple, exemples pris entre mille possibles) et, d'autre part, la prise de contact avec des phénomènes plus lointains, plus exotiques, comme les traits généraux du tiers-monde, les groupes dans les pays non

industriels, la vie dans les villes des Etats-Unis, etc. A la fin de la première année, les étudiants pourront s'orienter vers des études longues de Géographie, d'Histoire, de Sociologie, de Droit, ou de Sciences politiques. Certains, cependant, pourraient entrer dans la vie professionnelle avec un an de formation spécialisée, par exemple dans l'enseignement primaire, l'administration aux postes de rédacteurs, etc [...].

On distinguera un deuxième cycle, tronc commun à tous les géographes (« première année « sciences sociales »), de deux ou trois ans, la limitation à deux ans paraissant possible, et un troisième cycle spécialisé, comportant une initiation à la vie professionnelle, dont la durée sera au moins de deux ans. L'association de l'enseignement en faculté et de stages en lycées ou dans des entreprises ou administrations étant possible en 5e année et se prolongeant pendant une sixième année d'études [...].

Dans ce deuxième cycle, la géographie occupera de loin la première place. Mais on continuera à étudier des langues, et on fera une place à certaines sciences connexes comme l'histoire moderne et celle des civilisations médiévales de l'Europe »¹.

La prise en compte de la formation professionnelle par l'Université justifie même, aux yeux des géographes, la suppression des autres établissements d'enseignement supérieur qui en avaient jusque là la prérogative puisqu'ils prévoient qu' « aux départements orientés vers la recherche doivent se juxtaposer des départements orientés vers l'application et la formation strictement professionnelle, remplaçant ainsi ex-IUT et ex-Grandes Ecoles »². La dimension pratique du cursus envisagé par les psychologues est encore plus prononcée :

« Deux principes ont été posés :

- 1° apprentissage pratique et graduel.
- 2° liaison permanente Université et Société.

Trois stades de la formation ont été envisagés :

A) *Première année : Stage individuel d'information* (2 jours par semaine environ).

- a) initiation à la pratique psychologique : étude de cas concrets,
- b) initiation à la recherche. Ce stage aura lieu dans un service public ou semi-public où les étudiants de 1ere année seront intégrés en tant que stagiaires officiels.

Contenu du travail : travail personnel de recherche sur documents appartenant à ce service. Le travail est décidé en collaboration avec :

¹ Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, op. cit., pp. 346-349.

² *Ibid.*, pp. 395- 400.

- Un psychologue professionnel du service.
- Un enseignant de la faculté.

D'où une nécessité d'acquérir à l'Université une méthode d'investigation des documents. Ces services seront des centres universitaires ouverts et pluridisciplinaires où seront reçus des stagiaires médecins, psychologues, kinésithérapeutes, s'il s'agit d'un centre médico-psychologique, par exemple.

Ce stage sera reconnu par toutes les disciplines appartenant à l'Université critique des Sciences humaines : on peut faire un stage dans un secteur psychologique quitte à se réorienter en sociologie par exemple.

Ce stage suppose :

- la responsabilité de la société dans la formation de l'étudiant : les enseignants ne sont plus seuls responsables ;
- l'étudiant est confronté à la pratique ;
- le client n'est pas sacrifié au stagiaire.

B) *2e, 3e et 4e année : Stages pratiques :*

Pas de stages à l'extérieur, mais dans des institutions pilotes universitaires, type C.H.U., Instituts dentaires.

Ce sont des stages à mi-temps, sans contrôle professionnel. On y applique des techniques apprises par ailleurs, ce qui permet l'acquisition d'un savoir-faire dans tous les secteurs de la psycho. : laboratoires de psycho. sociale, industrielle, expérimentale, scolaire, clinique.

L'étudiant apprend à faire des entretiens, la passation, l'analyse et l'intervention d'un test, l'observation, les méthodes de groupes, l'élaboration d'un protocole d'expériences, l'expérimentation.

Parallèlement, réflexion sur ces stages au cours de séminaires mensuels, par exemple, manifestant la présence d'une certaine critique au sein de l'Université. Ces séminaires regroupent des enseignants, des étudiants à tous les niveaux de leur formation, des professionnels.

Pour ces deux types de stage, information et pratique, plusieurs problèmes se posent encore dont un particulier : la nécessité du bon recensement du marché implique :

- un inventaire des possibilités existantes (crèches, écoles, usines, labs, etc.) ; l'institutionnalisation de la place du stagiaire, donc la rémunération des psychologues de ces centres non plus à l'acte, mais au temps passé dans leurs services ;
- la formation pédagogique des praticiens ayant charge d'enseignement (comment vont-ils employer leurs stagiaires ? que vont-ils leur apprendre ? etc.).

Au bout de ces 4 années, délivrance d'un grade permettant l'exercice de la profession.

C) *Spécialisation facultative du Psychologue (après les 4 années)*

dans le secteur de son choix définitif pour l'obtention d'un grade supérieur en 3 ans environ :

- emploi à mi-temps rémunéré, formation réelle à la spécialisation choisie (thérapies, psychophysiologie, etc.).

Cette spécialisation est ouverte aux étudiants et praticiens de différentes disciplines désirant se spécialiser dans le même secteur : l'Université s'ouvre aux salariés, aux mères de famille, etc.

Nous envisageons actuellement l'étude de l'unité de l'enseignement et du

L'on voit ici qu'au lieu d'un enseignement pluridisciplinaire constitutif de la formation du psychologue, il s'agit plutôt de faire de la psychologie une composante de différents cursus. Un projet intermédiaire des historiens prévoit, lui, une « formation générale de deux ou trois ans » et il est précisé qu' « elle pourrait comprendre l'étude des grandes lignes de l'évolution historique de la préhistoire à nos jours en combattant systématiquement l'eurocentrisme ». Un programme pluridisciplinaire relativement précis est alors envisagé avec « dès la première année [...] initiation aux sciences complémentaires de l'histoire [...] : techniques scientifiques indispensables pour l'accès aux sources (paléographie, épigraphie), d'autre part, les sciences qui constituent aujourd'hui les instruments fondamentaux pour la compréhension de l'histoire (économie, droit, sociologie, démographie, histoire de l'art...). [...] les étudiants devraient pouvoir s'initier en faculté à d'autres langues que celles qu'ils ont étudiées au lycée, en relation avec leurs intérêts historiques : langues vivantes (russe, chinois, arabe ...) ou langues mortes (latin, grec ...) »². Ce programme se caractérise par une très large pluridisciplinarité et rompt avec le partenariat traditionnel de l'histoire avec la géographie - qui n'est même pas citée parmi les disciplines connexes, à l'inverse des nouvelles disciplines de sciences sociales. Vers la fin juin, un projet précis détaille la nouvelle organisation du premier cycle envisagée. Il précise notamment que le programme sera recentré sur l'histoire contemporaine et que les étudiants salariés verront le temps imparti pour l'obtention d'un diplôme, doublé ; une « université parallèle pour les travailleurs » est aussi envisagée :

¹ *Ibid.*, pp. 336-337.

² Source : « « Commission pédagogie ». Rapport présenté à l'AG du vendredi 24 mai », 5 pages, Fonds 68 n°1, carton V, dossier V « histoire-géographie » CHS et Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Reberieux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, *op. cit.*, pp. 352-356.

« Organisation du 1^{er} cycle¹ »

Au départ, deux options fondamentales sont en présence :

Celle d'un enseignement diversifié, mais centré autour d'une matière (ce qui permet l'initiation à d'autres disciplines)

Celle d'un tronc commun qui ne privilégie pas spécialement une discipline.

Il est apparu que la deuxième solution convenait à la 1^{ère} année du 1^{er} cycle et la première à la deuxième année.

En effet, le tronc commun :

Permet aux étudiants de se guider dans un choix auquel l'enseignement secondaire prépare mal,

Fournit des éléments dès le départ pour une formation générale

Il est apparu qu'un encadrement important était nécessaire :

Pour permettre un choix fondé,

Pour guider les étudiants vers un travail personnel

Seul l'aménagement de la première année a été précisé

Articulation générale du projet

Pour permettre un choix en connaissance de cause et laisser leur liberté de choix aux étudiants, on peut distinguer deux catégories d'enseignement

Enseignement fondamental

Des unités d'enseignement fondamental (UEF)

L'Unité d'enseignement : il s'agit d'un ensemble de 4 heures hebdomadaires consacrées à une matière

Exemple : histoire

Un « cours » consacré à l'historiographie, à la nature de la science historique, aux méthodes de l'histoire

Un « cours » consacré à une question historique

Deux heures de TD

(cf. le rapport de la commission pédagogique)

Toutes les Unités d'enseignement fondamental (UEF) doivent présenter une structure analogue

Le choix des unités

Les étudiants doivent choisir trois unités, par ex :

Histoire

Science économiques

Sociologie

Ou

Histoire

Géographie

Histoire de l'art

Mais là se posent des problèmes :

Faut-il établir, en vue de maintenir la cohérence de l'enseignement, des groupes de sciences dans lesquels l'étudiant devrait obligatoirement choisir ses trois matières ?

¹ Source : « Organisation du 1^{er} cycle », Fonds 68 n°1, carton XXIII, dossier X « histoire », CHS.

Faut-il simplement établir des incompatibilités entre certaines unités d'enseignement ?

Ceci donnerait donc douze heures d'enseignement

L'enseignement des langues pour les non-spécialistes

Deux heures de langues vivantes obligatoires (cf. rapport de la commission pédagogique). Pour les langues mortes, voir les options :

Il s'agit d'une unité d'enseignement plus réduite : 3h. Les étudiants en choisissent deux [...] [avec ou sans rapport avec l'UEF]

Peut-on prévoir des enseignements technologiques dans le cadre de ces matières à option (introduction au journalisme, à la gestion, etc...) ?

Problèmes soulevés par le tronc commun

Ils sont de deux ordres

La cohérence d'ensemble

Outre la solution des groupes de compatibilité, 3 moyens pour garantir cette cohérence sont apparus, au moins aux yeux des historiens

1° centrer l'enseignement de l'histoire sur la période contemporaine (deuxième moitié du XIXe siècle, 1ère moitié du XXe siècle) :

La période est plus accessible aux étudiants

Elle permet plus facilement les rapports avec les autres sciences

2° nécessité d'une coordination entre les enseignements des 3 unités fondamentales, qui peut être assurée par :

La réunion fréquente d'un collectif étudiants-enseignants de ces trois disciplines

Un effort pour assurer une harmonisation dans le contenu des trois enseignements,

Ex : histoire de l'Afrique noire

Sociologie de l'Afrique

Mouvement ouvrier, sociologie du travail,

Géographie urbaine

3° Multiplication des GUT avec participation d'étudiants du deuxième cycle salariés à cette fin.

Le problème des étudiants salariés

L'horaire de 20 h d'enseignement est lourd. Il ne permet pas aux étudiants salariés de s'intégrer à l'Université. On peut concevoir le dédoublement de la durée des études pour les étudiants salariés.

Les enseignants devraient pouvoir disposer de congés d'études.

Cependant, l'urgence et le caractère fondamental de la lutte pour l'allocation d'étude n'en sont que plus évidents.

Enfin, on pourrait envisager une université parallèle pour les travailleurs

Il faut signaler deux difficultés à éviter :

Le tronc commun ne doit pas dériver vers une propédeutique héritière de la notion de culture générale car il s'agit d'une initiation aux sciences choisies

La première année ne peut être coupée du reste du premier cycle : pas d'examen, mais un contrôle continu permettant un très large passage en deuxième année.

Ce schéma peut s'appliquer aussi bien à l'IEP, aux facultés de droit et sciences économiques et aux facultés des lettres et sciences humaines »

Les sociologues mobilisés à la Sorbonne s'entendent, eux, sur le principe d'« une véritable formation scientifique [qui] rend moins facile la transformation du sociologue en valet ». Le cursus prévu emprunte certains enseignements aux facultés des sciences, montrant l'ancrage auquel aspirent ces représentants de cette nouvelle science humaine pour qui les humanités sont suspectes d'« idéologie » - thème cher aux althussériens¹. Si l'ancien lien institutionnel entre la sociologie et la philosophie veut être ici renoué, il ne se fait plus à travers la « morale » et la « métaphysique » mais exclusivement par le biais de la philosophie des sciences, de la logique et de l'épistémologie. En outre, le lien avec la psychologie sociale est présenté comme secondaire, on lui préfère celui avec l'histoire. Il s'agit donc d'une recomposition pluridisciplinaire du cursus de sociologie en faveur des disciplines les plus prestigieuses de la hiérarchie académique :

« à l'enseignement des mathématiques modernes récemment introduites pourrait s'adjoindre un enseignement de logique formelle, et peut-être même un enseignement de philosophie. [...]

les multiples informations dont peut avoir besoin le sociologue – informations sur la démographie, la psychologie sociale etc..., informations sur les différents domaines de la sociologie urbaine, religieuse etc... et sur les différentes doctrines sociologiques – ne sauraient assurer par leur multiplicité prématurée la formation scientifique du futur sociologue, mais au contraire seront d'autant plus vite dominée que sa formation scientifique sera déjà faite.

Contrairement au plan Fouchet, il paraît indispensable d'acquérir une connaissance sérieuse de l'histoire contemporaine. [...]

volonté de transmettre explicitement les techniques de travail intellectuel, d'imposer une chronologie logique dans un apprentissage à la fois théorique et technique »².

Alors que d'aucuns se plaisent à dénoncer « 68 » comme une révolte d'étudiants insouciants, si ce n'est fainéants, la revendication des sociologues de la Sorbonne

¹ Cf. Frédéric Châteaignier, *D'Althusser à Mao : les Cahiers marxistes-léninistes (1964-1968)*, *doc. cit.* ; et le document de 13 pages non titré et non daté qui pourrait être le « projet Normalien » évoqué dans le document attribué à Mme Madaule (référence à l'idolâtrie, la délivrance charismatique du message philosophique, etc.), Source : Fonds 68 n°1, carton XXIII, dossier XVI « philosophie », CHS, cf. annexes. A noter que R. Linhart nous a dit avoir participé aux commissions de la Sorbonne.

² « Commission « contenu de l'enseignement », Paris, 27 mai », *doc. cit.*

affirmant que « le nombre d'heures d'enseignement doit être considérablement accru » montre au contraire le caractère studieux de nombre de ces derniers :

« interaction constante de l'épistémologie, la théorie et la pratique qui doivent se mettre mutuellement à l'épreuve les unes des autres, condamnant aussi bien les pratiques aveugles (usage du X^2 et test de signification sans savoir à quoi ils correspondent) que les théories et concepts non confrontés aux faits expérimentaux. [...] il est nécessaire d'établir à l'entrée en Faculté un tronc commun permettant une orientation plus éclairée (tronc commun des sciences humaines, par exemple). [...] pour éviter le double écueil d'un émiettement des connaissances et d'un survol sans caractère formateur, le nombre d'heures d'enseignement doit être considérablement accru. Il ne s'agit pas de restaurer un encyclopédisme mais de mettre en place les conditions de contrôle de la communication et de l'intériorisation des connaissances sous forme d'exercices d'application pratique. [...] cette formation de base une fois acquise, l'aménagement des cycles doit prévoir un développement progressif des options et une différenciation accrue des travaux de groupes ou individuels »¹

Contre la spécialisation disciplinaire précoce et l'orientation arbitraire respectivement mise en place et prévue par les réformes gouvernementales, les sociologues mobilisés à la Sorbonne, avec d'autres, optent pour un premier cycle largement pluridisciplinaire ouvrant sur une spécialisation progressive mais jamais exclusive :

« toute réforme moderne et démocratique [...] éliminera les cloisonnements entre disciplines [...]. Elle rejettera le système d'élimination en cascade, caractéristique de la situation présente, au profit d'une orientation véritable des étudiants qui suppose une initiation à l'enseignement supérieur et une spécialisation progressive dans le cadre de tronc communs permettant des reconversions. Dans cet esprit une réorganisation des études de lettres et sciences humaines s'impose et notamment du 1er cycle des études [...].
Initiation méthodologique dans plusieurs disciplines fondamentales », avec épistémologie et histoire des sciences et « étude critique des idéologies »
« spécialisation très progressive » après « un cycle de deux années d'orientation »
« la 1^{ère} année comportera deux voies fondamentales (sciences sociales et

¹ « Commission pédagogie de la section sociologie », *doc. cit.*

langues-lettres) »

1) avec initiation à 3 enseignements fondamentaux à choisir entre histoire, géographie, philosophie, psychologie, sociologie, linguistique, économie politique, etc... pour la 1^{ère} voie et composés de linguistique générale, initiation à l'une des sciences sociales énumérées, et un enseignement de langue

2) langues vivantes

3) enseignements plus spécialisés à option

Dans la 2^e année du 1^{er} cycle apparaîtra une « dominante » (histoire, psychologie, anglais, etc.) à laquelle sera consacrée environ la moitié de l'enseignement – le maintien du caractère pluridisciplinaire de l'enseignement rend cependant possible une nouvelle orientation à la fin de la dernière année »¹

L'ouverture pluridisciplinaire du cursus envisagé par les philosophes est, elle, plus étroite et se limite à une option en première année, suivie d'une spécialisation dès la deuxième année. Les philosophes cherchent néanmoins, comme les sociologues, à rapprocher leur discipline des sciences « dures » en voulant développer plus particulièrement la part d'« histoire de la logique et logique mathématique » de leur héritage. Le programme d'enseignement prévu dénote encore une exigence d'érudition - que l'on serait tenté de dire « distinctive » - concernant l'apprentissage des langues qui permettent de lire les versions originales et non traduites des « grands » auteurs de la discipline :

« 1) Apprentissage du travail philosophique + une première option (trois ans).

[...] en première année un éventail d'options pour ceux dont le choix pour la philosophie n'est pas assuré. [...]

En deuxième année, l'étudiant pourrait persévérer en philosophie ou se décider pour la matière de son option. Réciproquement, il paraît normal d'instituer le même système d'options dans les autres disciplines littéraires, peut-être même les disciplines scientifiques.

2) Poursuite de la formation et initiation à une spécialisation (options, deux ans).

Histoire de la logique et logique mathématique. La logique doit être enseignée dès la classe de première [...].

Etude synchronique d'un système philosophique, étude diachronique d'un « thème » [...]. Connaissances scientifiques. En rapport avec notre projet de Terminale mixte, il est indispensable que l'étudiant conserve le maniement des sciences exactes jusqu'à sa spécialisation (au moins deux heures par semaine). Un programme adapté doit être élaboré en commun par les philosophes et scientifiques compétents. Certaines

¹ « Projet de 1^{er} cycle des études de lettres et sciences humaines », *doc. cit.*

connaissances concernant notamment la théorie de l'information devraient y être également dispensées. [...]

Techniques auxiliaires :

Apprentissage obligatoire de l'allemand et de l'anglais pour ceux qui ignorent une de ces deux langues [...] »

L'importance de la familiarisation précoce des étudiants avec la recherche est une idée largement partagée, au point souvent d'aller sans dire. Elle est toutefois explicitée dans les projets des psychologues déjà évoqués, ainsi qu'en géographie - « le contact avec la recherche commencera en deuxième cycle dans le cadre des « groupes verticaux » prévus par d'autres projets, et le troisième cycle comportera obligatoirement un travail de recherche originale menée en équipe [...] On aura un souci constant d'entraîner les étudiants au travail de terrain et à l'expression graphique »¹ - et en histoire - « dès la fin de la première année et le début de la seconde, l'apparition d'une recherche individuelle de caractère continu »². Les historiens sont, de plus, particulièrement soucieux de ménager aux enseignants du temps pour la recherche, notamment grâce à « l'organisation de l'année universitaire en deux semestres de 5 mois avec une équipe d'enseignants « présents à plein temps » durant l'un ou l'autre et libérés pour leurs recherches le reste du temps »³.

4) Les moyens de la démocratisation

Si le principe de la « démocratisation » des études est largement défendu, il donne plus ou moins lieu à des mesures pratiques, concernant notamment les étudiants salariés et les exclus de l'enseignement supérieur. Pour les historiens, « démocratiser signifie pour nous la possibilité de compenser les handicaps sociaux des classes populaires »⁴, sans qu'il soit précisé comment. En ce qui concerne les étudiants salariés, une commission *ad hoc* en histoire propose le principe d' « une éducation permanente

¹ Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, *op. cit.*, pp. 346-349.

² Source : « « Commission pédagogie ». Rapport présenté à l'AG du vendredi 24 mai », *doc. cit.*

³ *Ibid.*

⁴ Source : « Feuille d'information de l'AG d'histoire du 16 mai », Fonds 68 n° 1, carton V, dossier V : « commission histoire », CHS.

(ou université parallèle) destinée à tous ceux qui désirent poursuivre des études approfondies après être entrés dans la production, soit par échec au bac, soit pour d'autres causes »¹. Ce projet d'« Université parallèle (cours et travaux dirigés du soir, d'été, enseignement par correspondance, etc.) » est, dans un premier temps, critiqué et on lui préfère « la mise en place d'un système d'allocations d'études » - « sur critères sociaux » est-il précisé parfois. Mais le projet initié par la commission « étudiants salariés » d'histoire fait finalement partie des mesures envisagées dans le projet d'« organisation du 1^{er} cycle » établi fin juin par l'ensemble des historiens mobilisés de la Sorbonne (effet de la mobilisation croissante des étudiants salariés qui se fédèrent bientôt de façon interdisciplinaire ?²). La « démocratisation » tient aussi à cœur les psychologues qui évoquent d'abord la possibilité d'« allocation d'études sous forme de temps ou d'argent »³. Ils se prononcent finalement en faveur de :

« PROJETS DE RESTRUCTURATION DE L'ENSEMBLE DE
L'UNIVERSITE⁴

1° Accès de tous à l'Université.

- a) par une refonte des structures de l'enseignement primaire et secondaire, donnant à tous des chances égales d'accès ;
- b) par la possibilité pour les étudiants qui travaillent ou pour ceux qui étudient à plein temps, de choisir librement leur cycle d'études, ses aptitudes et motivations.

2° Possibilité réelle d'accès de tous à l'Université :

- a) par une fonction de formation permanente de l'Université (recyclage-formation complémentaire) ;
- b) possibilité pour les travailleurs de tous âges d'acquérir à l'Université des connaissances dans un domaine déterminé, en fonction de leurs centres d'intérêt, sans pour cela suivre un cycle complet d'études [...] »

¹ Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, op. cit., pp. 129-130.

² cf. « Motion de la commission des étudiants salariés du 7 juin 1968 » en annexe du chapitre V.

³ Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, op. cit., p. 338 et pp. 339-340.

⁴ *Ibid.*, pp. 392-393.

Le thème de la « formation permanente », du « recyclage » reste donc une revendication continue des psychologues au cours des années soixante (cf. chapitre III). Elle est particulièrement prégnante au sein de la section récemment autonomisée de sciences de l'éducation :

« LA FORMATION PERMANENTE ET L'UNIVERSITE

(Avant-projet de la commission mixte de travail des Sciences de l'Education)¹.

I. PREAMBULE :

Les Universités nouvelles.

a) Les Universités nouvelles, organismes d'éducation permanente, regroupent l'ensemble des institutions à objectifs socio-culturels, scolarisés ou non. L'Education nationale s'insère à sa place dans cet ensemble, au même titre que d'autres institutions qui ressortissent actuellement à divers départements ministériels.

b) Les Universités nouvelles sont ouvertes à tous et offrent une formation adaptée aux besoins culturels et professionnels des intéressés.

c) Les Universités nouvelles ne peuvent se concevoir que dans une refonte totale du système éducatif, poursuivie dans un esprit d'auto-éducation et de cogestion.

II. PRINCIPES GENERAUX : les « facultés » nouvelles.

a) Nécessité d'un éclatement des facultés devenues monstrueuses (voir l'Université de Paris) en plusieurs facultés autonomes, de telle sorte que chacune puisse s'enraciner profondément dans les milieux sociaux concernés par son activité.

b) Ouverture des facultés à toutes les catégories de participants. Des structures d'accueil adaptées seront aménagées.

c) Prise de conscience et prise en charge à titre personnel (auto-éducation) ou dans des équipes de travail (inter-éducation et cogestion), des objectifs socio-culturels, individuels et collectifs.

d) Conjonction de l'enseignement et de la recherche à tous les niveaux de la formation.

e) Diversification des formations pour répondre aux besoins des personnes intéressées (définition des contenus en rapport avec les problèmes posés par la vie familiale, professionnelle, scolaire, culturelle, urbaine ou rurale, mouvements de jeunes de loisirs...).

f) Diversification également des modalités de formation suivant les possibilités des participants (fonctionnement de l'Université le soir et pendant les mois d'été, constitution de groupes permanents de travail, de commissions ouvertes, utilisation des moyens pédagogiques des milieux d'origine).

g) Afin de maintenir sans cesse une solidarité effective entre l'Université et la société : alternance des périodes d'activité dans l'Université et des périodes d'exploitation de cette activité et d'information dans le milieu de travail ou tout autre milieu.

Le 4 juin 1968 ».

¹ *Ibid.*, pp. 400-401.

Les sociologues insistent, eux, sur l'importance de la « démocratisation de l'enseignement du second degré » ainsi que sur celle de « mesures sociales (allocations d'études) modifiant le recrutement des étudiants ». Plus original, ils proposent la mise sur pied d'une « Université d'été », « ouverte et occupée par les étudiants et les travailleurs », qui aurait la charge de « l'examen d'un certain nombre de thèmes » tels que :

- « L'Université en régime capitaliste »
- « Qu'est-ce qu'une gestion socialiste de l'économie ? »
- « Lutttes ouvrières et lutttes étudiantes »
- « Information et opinion publique »
- « Culture et répression »
- « Stratégie et tactique de la révolution »
- « Syndicalisme et partis politiques »
- etc...

[...] « une réflexion et un travail sur l'Université Critique Des sciences de l'Homme a sa place au sein de l'Université d'été »¹.

C'est effectivement chez les sociologues que la réflexion sur les transformations souhaitables de l'Université est le plus directement considérée comme « politique » :

« Dans la logique interne du mouvement, toute critique de l'Université, toute réforme sur le contenu et la pédagogie de l'enseignement, toute contestation véritable, théorique et pratique, passe nécessairement par une analyse politique à poursuivre ensemble cet été »².

¹ « Projet de 1er cycle des études de lettres et sciences humaines », *doc. cit.*

² *Ibid.*

5) De nouvelles « structures » plus ou moins élaborées

Outre l'ensemble de ces questions pédagogiques, la question de ce qu'on appelle aujourd'hui la « gouvernance » focalise une partie des réflexions sorbonnards concernant la refonte de l'Université. La revendication étudiante de la « co-gestion » est connue, il faut aussi insister sur le fait qu'elle est partagée, au premier chef, par les enseignants de rang B jusque là presque aussi dépourvus que les étudiants de tout pouvoir sur l'Université (à partir de 1963, des représentants élus des maîtres assistants participent aux assemblées des facultés, avec voix consultatives¹, cf. tableau n° 26 « Les différents statuts enseignants des facultés de lettres, sciences et droit durant les années soixante et leurs attributs administratifs et pédagogiques », chapitre I). Le fonctionnement des commissions constitue une subversion pratique de la gouvernance traditionnelle et une prise de pouvoir, de fait, des étudiants et des enseignants habituellement exclus du Conseil de faculté. Toutefois la question des structures à mettre en place pour pérenniser et légaliser ce coup d'Etat universitaire est plus ou moins discutée. Le changement de fonctionnement de la démocratie universitaire apparaît impératif aux sociologues pour qui « tout changement de l'enseignement qui ne se fonderait pas sur une redéfinition des structures du pouvoir au sein de l'université (et même de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur) serait [...] illusoire ». Ils conçoivent ainsi de nouvelles institutions formant le cadre des échanges entre enseignants et étudiants, chargés ensemble de définir le programme pédagogique, au niveau tant des contenus enseignés que des méthodes d'évaluation et d'enseignement :

« institution de séminaires critiques réunissant les étudiants [les porte-parole de chaque TP] qui reçoivent un même enseignement et chargés d'élaborer critiques et suggestions concernant le contenu de l'enseignement et sa pédagogie »

Création d'un « collectif », fait d'enseignants et de « représentants étudiants terminant un cycle d'étude » ainsi que de « représentants étudiants qui vont entrer dans ce cycle d'étude », chargé de « décider du contenu de ce qui sera enseigné et par conséquent pourra être demandé, établir le calendrier de ces enseignements et veiller à leur coordination, fixer les modalités du contrôle des connaissances. Les décisions du collectif ont valeur de contrat et engagent les parties »².

¹ Cf. Emmanuelle Picard, « Les universitaires français de l'Université impériale à la loi Savary », *doc. cit.*

² « Commission pédagogie de la section sociologie », *doc. cit.*

Toutefois, les géographes et les historiens sont les seuls à s'être dotés de nouvelles « structures » (cf. annexes du chapitre V) avant que le mois de juillet ne mette fin - censée provisoire - à cette forme de révolution universitaire. Les géographes prévoient ainsi d'associer les étudiants de tous les niveaux d'étude à l'ensemble des décisions touchant à la vie du « département », y compris celles concernant les recrutements enseignants. Cette nouvelle conception de la démocratie à l'intérieur de l'Université dépasse l'ancien cadre des sections, les géographes envisageant ainsi que :

« L'Education nationale s'administre elle-même. A tous les échelons de la structure universitaire, la direction appartient à des conseils d'enseignants et d'enseignés (étudiants et parents d'élèves), auxquels collaborent, selon des modalités variables, des représentants des pouvoirs publics (nationaux, régionaux ou locaux) et des pouvoirs économiques (secteurs industriels publics et privés, agriculture, syndicats...).

Les départements sont de véritables unités d'enseignement, auprès desquels sont affectés les professeurs et inscrits les étudiants ; ils possèdent et administrent leurs propres bâtiments, bibliothèques, laboratoires... Mais il n'y a pas entre eux de barrières étanches. Ils peuvent se subdiviser en sections spécialisées. Ils peuvent se constituer de façon plus ou moins temporaire sur un sujet donné (ex: le Sous-développement, l'Amérique latine...) regroupant des spécialistes de départements et même de branches différentes »¹.

Les historiens, comme les géographes, prévoient que l' « assemblée générale » réunit paritamment étudiants et enseignants de tout grade et décide souverainement des destinées non plus de la « section » mais du « département » - dont le modèle est anglo-saxon. On retrouve d'ailleurs un autre élément, plus polémique, avancé lors des colloques de Caen de 1966 et d'Amiens de 1968 parmi les revendications des géographes et des psychologues. Il concerne la spécialisation des universités :

¹ Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, op. cit., pp. 395- 400.

« Unité d'enseignement, une université comprend autant que possible toutes les « branches » (ex : Facultés) de l'Enseignement supérieur, fut-ce en négligeant certaines spécialisations trop onéreuses [...].

Les exigences de concentration en crédits et en chercheurs de certains secteurs avancés de la recherche amèneront à une relative spécialisation des diverses universités, en abandonnant certains domaines trop onéreux à maintenir. On palliera le risque d'hyperspécialisation par de larges possibilités de circulation des chercheurs et des étudiants intéressés. [...]

Possibilité d'aiguillonner la recherche par la concurrence entre universités »¹.

«la spécialisation des différentes facs pourrait aider à la décentralisation et à la résolution des problèmes d'équipement, et créer, non une adversité, mais une complémentarité inter-fac »².

L'hétérogénéité disciplinaire des revendications sorbonnardes - qui laisse deviner celle plus grande encore entre facultés - montre que les universitaires mobilisés en mai-juin voire juillet 1968 ne l'étaient pas tous pour les mêmes raisons ni autour des mêmes aspirations. L'Université qu'ils appellent de leurs vœux a différents visages selon les disciplines, ce qui augure de possibles difficultés de coexistence, si ce n'est de divisions, à venir. Pour l'heure, les plus soucieux de transposition pratique des modèles de gouvernance et de pédagogie alternatifs, collectivement élaborés lors des occupations universitaires, s'attachent à tenter de coordonner les différents projets.

D/ Les tentatives de coordination des projets de refondation de l'Université

La mobilisation universitaire est loin de s'être limitée à la Sorbonne - nous avons déjà évoqué les mobilisations des différentes villes universitaires (cf. chapitre IV). Pour nous en tenir à la Capitale, l'ensemble des facultés connaissent une mobilisation

¹ *Ibid.*

² « Commission structure et gestion Rapport du 24/5 au 31/5 », *Ibid.*, pp. 393-395.

importante, y compris en médecine et en droit - où « le comité d'occupation était tenu par des cathos de gauche, très radicalisés, sous la direction de Pierioux »¹ -, ainsi que certaines grandes écoles telles que « les beaux arts »² ou encore « Science Po » où une « AG » de 2 500 étudiants vote en faveur de la constitution d'un « conseil étudiant » (qui sera formé de 180 élus) et du soutien au mouvement de contestation universitaire, donnant lieu à différentes commissions (dont l'une « paritaire », dans laquelle siège notamment A. Grosser³) étudiant notamment « trois hypothèses d'évolution de l'IEP. La première envisage l'IEP devenant le noyau d'une nouvelle faculté des Sciences sociales ; la seconde en fait le lieu où seraient formés sans distinction des cadres des entreprises et de l'Etat ; quant à la troisième, elle fait de l'Institut un lieu privilégié de rencontres et d'échanges politiques »⁴.

Selon les auteurs du *Journal de la commune étudiante* - qui sont ici juges et parties -, c'est d'ailleurs un texte en large partie extérieur à la Sorbonne qui « pousse jusqu'à l'extrême la logique des principes de 1968 ; c'est ce que fit une « Commission nationale inter-disciplines », émanation du « Comité de liaison inter-facultés » (C.L.I.F.) siégeant à la faculté de Droit-Assas. Ce document a été élaboré dans une curieuse atmosphère de tensions par des étudiants dont les uns, élèves de l'Institut d'études politiques notamment, étaient surtout soucieux de réformes pratiques, et dont les autres, philosophes, tenaient surtout à la cohérence logique. Quelques enseignants ont participé aux discussions. Le texte de base était nettement « technocratique » d'esprit. Comme on le verra, c'est la logique des philosophes qui l'a emporté. L'un d'entre eux (H. Wiseman) compara la situation de l'Université ainsi envisagée à celle d'une église qui tire ses ressources de la communauté, qui sert la communauté, mais qui ne doit rien à la communauté »⁵. D'après le compte rendu que fait Assia Melamed de son entretien avec Marc Hatzfeld, étudiant inscrit en licence de droit et en deuxième

¹ Source : compte rendu de l'entretien avec Marc Hatzfeld (alors étudiant à « Assas ») réalisé par Assia Melamed, non daté (début des années 1980), Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

² Voir par exemple Laurent Gervereau, « Les affiches de "mai 68" », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 160-171.

³ Futur membre de la « Commission d'orientation » mise en place pour cautionner les recrutements à Vincennes (cf. chapitre VII).

⁴ Cf. Alain Schnapp, Pierre Vidal-Naquet, *Journal de la commune étudiante. Textes et documents. Novembre 1967-juin 1968, op. cit.*, pp. 648-652.

⁵ *Ibid.*, pp. 699-700.

année de « Science Po » pour préparer l'ENA, représentant de la « commission autonomie-cogestion » d'Assas auprès du C.L.I.F. en mai-juin 1968 (et futur étudiant de Vincennes), l'initiative de la « Commission national inter-disciplines » (C.N.I.D.) reviendrait à ce dernier :

« Son idée : il fallait rassembler toutes les commissions qui parlaient de problèmes de structures [...] les militants du C.L.I.F. lui disent « c'est une bonne idée » ; alors, il va à droite et à gauche. Il y a des commissions dans toutes les facultés. Il dit à tous ceux qui discutent réformes : « Les facultés sont mortes, venez chez nous ». Les gens viennent de toutes les facs. Il n'y a pas de noyauteurs politiques : cette commission a une problématique réformiste.

Tout le monde se met à élucubrer. Hatzfeld organise, il apprécie les idées.

Il y a 40 à 70 personnes, un noyau fixe et des gens qui viennent de temps en temps, ou qui passent. Cette commission a un aspect centralisateur, de coordination.

La présence de grands pontes oblige les étudiants à de la rigueur. Cette présence est sûre le 30 mai (voir le texte signé des personnalités). Du 30 mai au 6 juin, cette présence sera presque continue, elle aboutira au texte du 6 juin.

Quand Michel Alliot a son papier, il est content, il s'en va : c'est la fin de la commission.

Sur l'ambiance : le texte des Intellectuels du 12 mai avait beaucoup circulé, on l'avait tous lu [il s'agit vraisemblablement de l'*Appel à l'organisation d'états généraux de l'enseignement et de la recherche*, évoqué en *supra*.]

Dans cette commission, on était content, on avait l'impression qu'il se passait quelque chose d'important. Il y avait, dans le noyau permanent d'étudiants, outre Hatzfeld : Juffé, Couderc, Villatte [...]

Pour revenir à la C.N.I.D. : il y circulait beaucoup d'idées ; il y avait des lanceurs d'idées : Villatte, et Wiseman, assistant allemand de philo, qui venait de Berlin, du SDS, et qui travaillait en finesse. Villatte lançait plein d'idées, et donnait à cette commission un caractère volcanique. Les juristes et étudiants de Sc. Po lui donnaient un caractère plus mesuré, ils voulaient être réalistes. Il y avait des engueulades, quelques fois très véhémentes, mais c'était toujours sur ce terrain, on ne discutait pas politique [...].

Il y avait le sentiment diffus de la fragilité des institutions politiques, et de leur perméabilité. Le 29 mai à Charléty en avait fait la démonstration : il semblait qu'il y ait une perméabilité à de nouvelles idées, d'où sa volonté de produire des propositions formelles cohérentes »¹

¹ Source : compte rendu de l'entretien de Marc Hatzfeld réalisé par Assia Melamed, *doc. cit.*

Un texte de cinq pages, daté du 30 mai, semble être le premier texte produit par cette commission. Il est intitulé « Propositions pour de nouvelles structures universitaires », articulées en 7 points :

Structure de l'enseignement supérieur Cogestion Autonomie Organisation de la coopération entre les organismes autonomes Financement et contrôle Statuts des enseignements et droits des étudiants Liaison avec le second degré
--

Il se termine en précisant : « Les propositions qui précèdent ont été élaborées au cours de plusieurs séances par une commission où ont notamment siégé : M. Alliot, Bourdieu, H. Cartan, Cullioli, G. Fuchs, E. Marc, J. Monod, Passeron, L. Schwartz, Vidal-Naquet, R. Yung »¹. Cette version, jugée « technocratique » *a posteriori* par l'un de ses signataires, est ensuite remaniée au cours d'une semaine de débat collectif. Un autre étudiant membre assidu de cette commission (et lui aussi futur étudiant de Vincennes) - apparemment actif à la « Coordination Philo » de la Sorbonne en mai-juin 1968² -, témoigne du fait que « la C.N.I.D. venait de nulle part, aucune origine dans le mouvement syndical, mouvement vierge où il s'est passé quelque chose de beaucoup plus spontané, on y trouvait beaucoup plus les idées de tout le monde » ; et insiste, en outre, sur l'originalité du lieu puisque la C.N.I.D. se tient à Assas, « haut lieu de la « résistance » d'Occident »³, en faisant ainsi un enjeu symbolique fort. La nouvelle version du texte, intitulée « Pour une réflexion sur la mutation de l'université », est

¹ Source : « Propositions pour de nouvelles structures universitaires, 30 mai 1968 », Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

² Cf. « « A propos de la parité » Didier Villatte, Coordination Philo, Censier 221 », Source : Fonds 68 n°1, carton XXIII, dossier XVI : « philosophie », CHS, document dans lequel il invite à « mettre en cause non seulement le milieu universitaire, mais la culture et le sens de ses rapports avec la politique ».

³ Cf. Entretien de « Villatte » avec Assia Melamed, 22 décembre 1983, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC – nous faisons ici l'hypothèse qu'il s'agit de Didier Villatte.

arrêtée le 6 juin 1968, et sera publiée une première fois dans *Combat* le 10 et 11 juin¹. Elle tire les conséquences institutionnelles des « trois principes fondamentaux, [qui] d'emblée, se sont imposés : contestation, autogestion, autonomie ». Parmi les contributeurs est représenté un vaste ensemble de disciplines, transcendant les clivages facultaires, et d'établissements, issus aussi bien de l'Université que de la recherche, des grandes écoles, ou encore des écoles de formation professionnelle : « médecine, pharmacie, biologie, mathématiques, physique, chimie, lettres, philosophie, psychologie, sociologie, allemand, anglais, droit, sciences économiques, Institut d'études politiques, Ecole des hautes études commerciales, Ecole des mines, Ecoles des travaux publics, Institut agronomique, écoles dentaires, CPREA (ex-écoles d'art), conservatoire de musique, écoles d'assistantes sociales, Institut Pasteur, CNRS, Commissariat à l'énergie atomique, Ecole pratique des hautes études, Collège de France »². Il présente de manière approfondie les dispositions légales nécessaires à *l'autonomie des universités* – ici considérée sur le plan scientifique avant tout -, « instrument indispensable à la fonction critique de l'Université », et stipule aussi notamment que :

« la transmission du savoir ne peut être celle d'un savoir sclérosé : la recherche, par vocation, remet en cause tout savoir pour le renouveler. Elle ne peut qu'être critique des connaissances acquises et par conséquent des finalités de la vie économique et sociale, nécessairement liées aux formes du savoir. Cette contestation doit déboucher sur une action concrète. Les conflits entre les conceptions que la recherche met en question et celles qu'elle élabore sont inévitables. L'Université ne peut accepter d'être l'entreprise moderne qui fabriquerait des cadres que lui demanderait la société : il lui faut apprécier elle-même les besoins qu'elle satisfait, les orienter et les créer, choisir librement ses activités d'enseignement, de recherche et de formation [...].

Un nouveau type de rapport doit ainsi s'établir entre l'Université et la société et donner progressivement son sens au devoir de contestation de l'Université. À l'égard d'elle-même ce devoir de contestation implique que les étudiants et les enseignants puissent remettre en cause régulièrement et en toute liberté le contenu et les formes de l'enseignement »

¹ Alain Schnapp, Pierre Vidal-Naquet, *Journal de la commune étudiante. Textes et documents. Novembre 1967-juin 1968, op. cit.*, note 58 p. 742.

² Cf. « Commission inter-disciplines, 92 rue d'Assas, Paris 6^e, le 6 juin 1968 », Source : Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC (version n, 11 p.) et Fonds 68 n°3, carton LVI, dossier XII (version n+1, 10 p.) CHS et Fonds 68 n°1, carton XXIII, dossier XI, CHS. Le document intégral est reproduit en annexe du chapitre V.

Aux yeux du groupe, la recherche fait partie des missions centrales de l'université et remet en cause, par essence, le savoir pour le renouveler. Le rôle de l'université est de contribuer à la définition de l'avenir de la collectivité et, pour cela, elle doit pouvoir y accueillir quiconque, sans aucun pré-requis, de diplôme par exemple. Il ressort donc globalement de ce texte la revendication de nouvelles structures institutionnelles permettant une autonomie totale en matière de gestion administrative, de pédagogie et de recrutement du personnel, sous-tendue par une critique généralisée de la centralisation étatique et de la bureaucratie, jugée trop tatillonne, des hauts fonctionnaires. À la revendication de l'autonomie s'ajoute celle de l'autogestion qui suppose que les programmes soient définis par « la base » et que les responsables, élus par leurs assemblées générales, gèrent un budget acquis par dotation sans affectation, de telle sorte que le ministère de l'Éducation nationale n'exercerait plus qu'un contrôle *a posteriori* – ce principe sera repris et légalisé par la loi d'orientation de novembre 1968.

Un haut fonctionnaire, chargé de mission pour le nouveau ministre de l'Éducation nationale nommé le 31 mai, suit d'ailleurs les travaux de ce groupe sur lequel il tombe le 13 juin à Assas alors que les autres amphithéâtres sont vides. Il y sympathise avec Michel Alliot (professeur de droit à Assas, spécialiste d'anthropologie juridique) qui lui propose de le suivre à un colloque organisé par la C.N.I.D. à Toulouse - où on lui accorde le droit d'être présent mais pas de prendre la parole¹. Cette anecdote, outre son intérêt pour comprendre la suite des événements, montre la mobilisation de la C.N.I.D. pour élaborer un projet de réforme qui soit juridiquement viable et inspiré par les « commissions » de l'ensemble des facultés « occupées », à Paris comme en province. Il est difficile d'imputer à la C.N.I.D. la responsabilité de la dynamique qui suit mais quoi qu'il en soit, des « Assises nationales des lettres » se tiennent à Clermont-Ferrand du 17 au 19 juin, constituant une nouvelle tentative de jonction nationale et pluri-disciplinaire des réflexions sur l'enseignement supérieur. Elles s'inspirent elles-mêmes de la « commission paritaire du Collège littéraire universitaire de Brest » qui « pose comme préalable à toute réforme la reconnaissance de l'autonomie universitaire,

¹ Cf. Jacques de Chalendar, *Une vie passionnée. Itinéraire et rencontres*, Paris, Jacques de Chalendar, 2011, p. 450.

le décloisonnement des disciplines, la cogestion et l'ouverture de l'Université à la formation professionnelle. Sur le plan pédagogique, elle demande que l'examen terminal (dont elle dénonce l'arbitraire docimologique, la dénaturation du bachotage) soit remplacé par une pluralité de formes d'évaluation (exposé, travail en groupe, devoir...), un contrôle continu (examen permanent), le passage de l'appréciation chiffrée à des appréciations génériques (Très bien, Bien, etc.), la participation d'étudiants "avancés" à la notation. Est également adoptée l'idée, reprise par la directrice du Collège littéraire universitaire, Alice Picard (future Saunier-Seité), de la participation des étudiants à l'avancement des professeurs par la notation de la valeur pédagogique »¹.

Dépassant le cadre de l'enseignement supérieur, un collectif fait de chercheurs, d'enseignants de tous les degrés et de divers psychologues et spécialistes de l'enfant, en grande partie issus d'associations et d'institutions militant pour l'Education nouvelle et/ou l'éducation populaire (notamment GEF, GFEN, groupe Freinet, CEMEA, GET, IPN, Groupe expérimental 20^e, laboratoire science de l'éducation, Peuple et culture – voir glossaire) lance un appel, le 29 mai, « Pour des états généraux de la recherche en éducation »² :

<p>« nous déclarons solennellement que nous refuserons tout retour au passé sous quelque forme. [...]</p> <p>nous refuserons toute intrusion contraignante du pouvoir d'Etat dans les activités de création, d'expérience, de recherche sur le plan pédagogique. [...]</p> <p>nous décidons d'orienter nos activités au sein de chacun de nos comités et organismes pour favoriser la prise en charge la plus directe possible, par l'ensemble des enseignants, des lycéens, des étudiants et des chercheurs, etc... de la recherche en éducation et de ses nouvelles structures. [...]</p> <p>le plus urgent aujourd'hui c'est que les spécialistes se mettent à la disposition du vaste mouvement de contestation. [...]</p> <p>appel à la réunion d' Etats généraux de la recherche en éducation » [dans le but de] « définir un nouveau statut de la recherche en éducation permettant d'une part le libre développement des innovations entreprises par les enseignants et les éducateurs dans leur pratique quotidienne », [et de] « définir des structures de coordination favorisant un développement général des recherches [...], d'apporter sa contribution à la mise en place d'un système démocratique d'éducation, ouvert à l'ensemble des classes populaires, placé sous leur contrôle »</p>

¹ Dominique Damamme, « Laboratoires de la réforme pédagogique », *art. cit.*, p. 251.

² Source : Fonds 1968 n°1, carton V, dossier IV « IPN », CHS.

Les signataires comptent des « pédagogues » notoires, notamment « Bonnafous (psychologue BUS) », « Debeauvais (EPHE) », « Gloton (GFEN) »¹, « Pierre Félix Guattari (psychologue FGERI) », « Lobrot (bureau études et recherche - Beaumont) », « Fernand Oury (GET) », « Robert (IPN) », « Snyders (professeur à la Sorbonne) » - membre du PCF -, et « Aïda Vasquez (GET) ». Il s'en suit la mise en place d'un « Comité des assises pour l'innovation et la recherche en éducation » (CAIRE), dont le bureau siège au CUIP - fondé par Gustave Monod et Louis Cros (cf. chapitre II) - et la réunion, le 8 juin, d'une centaine de chercheurs « représentants entre autres l'IPN, l'INOP, le laboratoire de psychologie de la Sorbonne, le Centre de sociologie, le centre audio-visuel de Saint-Cloud, les CEMEA, les écoles normales, des représentants des Facultés, de l'Ecole pratique des hautes études, etc. [...] ». Le but de ces Assises est de rassembler toutes les suggestions faites partout dans tous les groupes de travail, comités d'action, commissions qui se sont réunis au cours du mois de Mai et de prolonger ce vaste mouvement de remise en cause de l'enseignement. Elles doivent également permettre une confrontation et un dialogue entre les chercheurs et tous ceux qui, dans leur pratique quotidienne ou dans leurs travaux de réflexion se sont penchés sur l'acte éducatif ». Le texte est signé « Comité préparatoire des Assises : MM. Beaussier, Chaix, Crayssac, Debeauvais, Delchet, Dujon, Dumazedier, Ferry, Léon, Lobrot, Lorenceau, Marquet »². Plusieurs des membres de ce mouvement, dont certains de ses initiateurs, se retrouveront au département de sciences de l'éducation de « Vincennes » : Michel Debeauvais, qui jouera un rôle important dans la création de ce « centre universitaire expérimental » (cf. chapitre VII), Michel Lobrot, ainsi que Guy Berger³.

¹ « l'inspecteur Robert Gloton, futur président du GFEN sans être membre du PCF, lance en 1962 le projet de « Groupe Expérimental de pédagogie active fonctionnelle du 20e arrondissement » – regroupant trois écoles dont Vitruve – avec, pour objectif, la remise en question du rapport entre inégalité sociale et échec scolaire. Il réunit une première équipe au sein de l'école Vitruve, constituée de jeunes instituteurs, syndiqués pour la plupart dans le courant « Ecole émancipée » du Syndicat national des Instituteurs. L'expérience de Vitruve se situe donc à un moment où le GFEN se rapproche de courants pédagogiques inspirés des méthodes de C. Freinet ainsi que des courants de la pédagogie institutionnelle », Julie Pagis, « « Déscolarisons l'Ecole » », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68, op. cit.*, p. 371.

² « Comité des assises pour l'innovation et la recherche en éducation, CAIRE, bureau du CUIP, 29 rue d'Ulm, Paris le 12 juin 1968 », Source : Fonds 1968 n°1, carton XXIII « instituts universitaires », dossier XIV « IPN », CHS.

³ Source : entretien de Guy Berger avec l'auteure, 17 juillet 2007.

Par ailleurs, des universitaires communistes se mobilisent et prennent position collectivement en faveur d'une nouvelle réforme de l'enseignement supérieur. Un « Appel des universitaires communistes » est ainsi publié dans *L'Humanité* du 13 juin, signé par 56 chercheurs et universitaires¹, il « souligne que « l'université doit transformer ses structures et ses méthodes, le contenu de son enseignement avec la participation de tous, enseignants et étudiants ». Ensuite « *L'Humanité* publie à partir du 14 juin une série de quatre articles consacrés à l'université, reprenant les propositions du Parti communiste français antérieures au printemps 68, tout en ajoutant l'autonomie et la cogestion, revendications principales des commissions paritaires des universités » et « réclament la réévaluation de l'orientation et de la sélection » ; la transformation des méthodes d'enseignement et « l'accroissement de l'initiative des enseignés » ; le maintien des examens sous une forme rénovée ; une démocratisation fondée sur la cogestion et l'autonomie d'organisation et de gestion financière ; mais ils se positionnent contre « le nihilisme anarchisant et pseudo-révolutionnaire de Geismar », et contre « les groupes ultra-gauchistes »².

Puisque les cadres de sociabilité antérieurs, et donc les structures institutionnelles anciennes (notamment les disciplines), restent un cadre privilégié de travail collectif, la Sorbonne continue, en outre, à élaborer ses propres projets de réformes. Un « Comité central de coordination et d'études » (C.C.C.E.), rassemblant les représentants nouvellement désignés des différentes sections, se réunit à partir du 20 juin et suspend ses travaux à partir du 12 juillet - date de la nomination d'Edgar Faure au Ministère de l'Education nationale - jusqu'au mois de septembre³, non sans avoir préalablement arrêté les principes suivants - qui ne resteront pas lettre morte :

¹ Parmi les 56 signataires, on compte 5 futurs enseignants de Vincennes (dont 4 historiens) : Gilbert Badia, Jean Bruhat, Madeleine Rebérioux, Jacques Thobie, Lucette Valensi ; ainsi que deux autres historiens ayant influencé le recrutement du futur centre universitaire expérimental, Guy Bois et Jean Chesneaux (cf. chapitres VII et VIII).

² Michelle Zancarini-Fournel, « Les Etudiants et le PCF, un rendez-vous manqué ? », communication à la journée : *Le Parti communiste en Mai-juin 68. Témoignages et analyses*, 16 avril 2005, dans le cadre du séminaire « Communismes. Territoires et militants communistes : approches plurielles et comparées » du CHS, animé par Bernard Pudal, Claude Penner, Roland Lew, Bruno Groppo, Jacques Girault, pp. 7 et 12-13.

³ Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, op. cit., p. 377.

« [...] il est indispensable que dans la région parisienne soit implantée une pluralité d'universités » [de 20 000 étudiants maximum chacune] [...].

Le cadre ancien des Facultés étant aboli, chaque Université comprendra des départements issus de toutes les anciennes facultés et établissements d'enseignement supérieur, ainsi que d'autres départements qui pourraient être à créer.

Chacune de ces Universités de la région parisienne regroupera les divers départements à tous les niveaux d'enseignement supérieur et de recherche.

L'implantation de départements très spécialisés ne pourra toutefois se faire également dans toutes ces universités. Une différenciation et une complémentarité décidées en commun par les universités elles-mêmes sont à prévoir sur ce point, de manière à assurer une répartition équilibrée des secteurs de recherche.

Dans l'immédiat, la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Paris-Sorbonne doit éclater en départements autonomes dont le statut et les rapports avec l'université restent à définir. Les départements sont appelés eux-mêmes à éclater lors de la constitution des Universités »¹.

« Toutes les universités n'ont pas été occupées en mai-juin 1968 et certaines l'ont été tardivement ou partiellement ; mais, à l'exception de quelques facultés de médecine et de droit dans lesquelles le corps enseignant a résisté, quasiment partout les examens ont été repoussés, et toutes ont mis en place, au terme le plus souvent de longs débats jusqu'à la mi-juin, des structures de cogestion, paritaires sous des formes diverses »². Cette situation de crise qui touche l'Université, tout en la débordant très largement, entraîne, comme l'explique P. Bourdieu, le surgissement de la possibilité de la nouveauté, c'est un temps ouvert où tous les avenir paraissent possibles³. Aux yeux des universitaires mobilisés, il s'agit d'un point de non retour et le travail coordonné de définition de nouvelles structures administratives et pédagogiques auquel ils se sont livrés collectivement aboutit à un ensemble de mesures relativement précises qu'ils attendent de voir concrétisées et légalisées par le pouvoir politique.

¹ « Comité central de coordination et d'étude, sous-commission 1, 29 juin 1968, Principes directeurs pour la réforme des structures et de la gestion de l'université de Paris », Source : Fonds 68 n°1, carton XXIII, dossier XI, CHS.

² Michelle Zancarini-Fournel, « Les Etudiants et le PCF, un rendez-vous manqué ? », *doc. cit.*, p. 10.

³ Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, *op. cit.*, p. 212.

E/ La contre-mobilisation universitaire

Si l'engagement des enseignants et étudiants dans le mouvement de contestation de l'ordre universitaire a été massif en mai-juin 1968, il est encore difficile de dire s'il a été « majoritaire » ; pour sûr, il n'a pas été unanime. Face à cette mobilisation critique à la fois de l'univers académique « traditionnel » et des projets de réforme alors envisagés par le pouvoir politique, s'élèvent des défenseurs de l'un et des autres, d'abord de façon relativement isolée. Des structures organisationnelles pré-existantes vont néanmoins servir de base à une « contre-mobilisation » plus large, recrutant au-delà des adhérents initiaux. Ainsi, « à la fin du mois de mai 1968, quelques enseignants de médecine parisiens ont entrepris de refonder le Syndicat autonome des enseignants de médecine (SAEM). Très rapidement, le SAEM devient, avec les autres syndicats regroupés dans la Fédération des syndicats autonomes de l'enseignement supérieur (FSAER), l'une des principales figures de la contre-mobilisation universitaire suscitée par les « événements » de mai 1968 [...]. Les dirigeants du SAEM concevaient clairement leur mobilisation comme une entreprise « contre-révolutionnaire » visant notamment à restaurer l'ordre dans les facultés de médecine et dans les hôpitaux universitaires, à rendre plus sélectif l'accès aux études médicales et à maintenir intact le prestige de leur profession. Le SAEM peut ainsi être analysé comme un *contre-mouvement* dans la mesure où il s'est constitué contre des mobilisations préexistantes et que c'est ainsi qu'il a été conçu par ses principaux protagonistes »¹. Le Syndicat autonome du personnel enseignant des Facultés des Lettres et Sciences humaines est, lui, présent dans certaines commissions et « AG » de la Sorbonne dans lesquelles il exprime ses réticences. Le 24 mai, il publie un communiqué dans *Le Monde*, le premier de ce syndicat :

¹ Marc-Olivier Déplaud, « Une mobilisation contre-révolutionnaire : la refondation du syndicat autonome des enseignants de médecine en mai 1968 et sa lutte pour la « sélection » », *Sociétés contemporaines*, 2009/01, n° 73, pp. 21-22.

« Ayant toujours souhaité une réforme nécessaire de l'Université, il met en garde l'opinion contre le danger des décisions hâtives qui démoralisent étudiants et enseignants. Il exige que les procédures démocratiques régulières soient en toute circonstance respectées, notamment en fait de convocation du corps électoral et de scrutin secret.

Il attire solennellement l'attention sur un problème capital que les discussions idéologiques font trop oublier : celui des débouchés et de l'emploi qui est particulièrement dramatique pour les étudiants en lettres et en sciences humaines »¹.

Comme l'explique P. Bourdieu, « la crise de 1968 a [donc] fait subir à la logique de l'action collective des professeurs une transformation profonde, en substituant une action concertée et délibérément orientée vers la conservation du *statu quo* à l'ensemble spontanément orchestré d'actions inspirées par la solidarité d'une « élite » : la mobilisation réactionnelle qu'a suscitée la contestation de ce qui, du point de vue des dominants, allait de soi, c'est-à-dire l'ordre ordinaire de l'Université, a tendu à transformer la complicité diffuse et insaisissable qui était au fondement des réseaux fondés sur l'affinité des habitus, les souvenirs communs, les amitiés d'Ecole normale, en une solidarité active et institutionnalisée, fondée sur une organisation orientée vers le maintien ou la restauration de l'ordre, le Syndicat autonome »².

Concernant les étudiants gaullistes, on ne connaît pas grand-chose de leur attitude en mai-juin 1968, l'on sait simplement grâce au travail de F. Audigier que les dirigeants de l'Union des Jeunes pour le Progrès (UJP) - « mouvement de jeunesse officiel du parti au pouvoir » qui « recrutait prioritairement ses rares adhérents (sans doute moins de 3 000 avant Mai 68) parmi les étudiants des IEP ou des facultés de Droit » et dans les grandes écoles - « furent surpris en mai par une explosion contestataire qu'ils n'avaient su prévoir et encore moins éviter alors même que les militants de l'UJP faisaient figure de « sentinelles du pouvoir » en milieu étudiant. [...] Suite à l'abandon de poste de nombreux responsables aînés et cadets dépassés qui avaient jugé préférable de prendre prudemment leur distance, les militants s'étaient retrouvés livrés à eux-mêmes sans consigne. Cette démission des élites et ce vide du

¹ Jean Maitron, Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, op. cit., p. 375.

² *Ibid.*, pp. 196-197.

pouvoir paralysèrent longtemps toute tentative sérieuse de réaction et de contre-manifestation. [...] Pendant un mois, l'UJP n'exista plus ou presque », et son action se limita à quelques communiqués de presse et une tentative infructueuse de mise en place d'un syndicat « jaune », le Front des étudiants pour la rénovation de l'Université (FERU), dans la deuxième semaine de mai¹. En outre, les effets polarisants des « événements » se font sentir au sein même de cette jeunesse gaulliste puisque « l'explosion étudiante allait accentuer les clivages entre deux ailes minoritaires mais extrémistes de la formation : une minorité progressiste pour laquelle la crise constituait une « divine surprise » puisqu'elle affaiblissait le camp pompidolien et rendait possible la Participation ; une minorité conservatrice marquée à droite qui analysa Mai 68 comme une tentative insurrectionnelle à réprimer par la force »². La première, « rassemblait la gauche de l'UJP. Il s'agissait de quelques militants UJP favorables aux émeutiers au point de rejoindre les barricades. Ces éléments provenaient de la frange la plus progressiste de l'organisation. Refusant la collusion du gaullisme avec la droite conservatrice, ils participèrent activement à Mai 68, espérant que le renversement du Premier ministre permettrait au Général d'imposer la Participation aux notables gaullistes [...]. Les adhérents de l'UJP qui franchirent le pas en mai étaient souvent des gaullistes de gauche en rupture de ban, qui allaient jusqu'au bout de leur logique de contestation » ; l'autre tendance - un peu moins « minoritaire » -, « représentant la droite de l'UJP, ne voyait dans ce mouvement de contestation que la tentative insurrectionnelle d'une minorité « gauchiste » que le pouvoir devait mater par une action répressive. Cette position défendue par le tandem Joël Gali-Papa - Pierre Pasqua était soutenue par quelques responsables du SAC comme Jacques Godfrain ainsi que par des responsables étudiants gaullistes très marqués à droite comme Suzanne Marton et ses amis de la Fédération des étudiants de Paris »³. Finalement, « à l'image d'un parti gaulliste grand vainqueur des « élections de la trouille », l'UJP profita de cette même dynamique légitimiste consécutive au désordre de mai pour augmenter considérablement ses effectifs. Ceux-ci explosèrent jusqu'à atteindre près de 10 000 adhérents, faisant passer l'UJP d'une structure artisanale et confidentielle à un vrai

¹ François Audigier, « Le malaise des jeunes gaullistes en Mai 68 », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2001/2, n° 70, pp. 74, 71-72, et 75.

² *Ibid.*, p. 73.

³ *Ibid.*, pp. 78 et 76.

mouvement de masse couvrant l'ensemble du territoire national. Cet afflux permit à la direction de s'engager dans des actions militantes d'envergure, dans des grands rassemblements à l'image des assises de Strasbourg en avril 1969 où l'UJP réunit plusieurs milliers d'adhérents en présence d'une dizaine de ministres et hauts responsables de la rue de Lille. Ce même gonflement des effectifs incita également le bureau national à redéfinir sa mission éducative en l'adaptant au niveau des nouveaux venus. On passa ainsi d'une formation intellectuelle (pour ne pas dire intellectualiste) à un apprentissage plus pratique, moderne et efficace, fondé sur les nouvelles techniques du marketing et de la communication politique. Issus de la grande peur de mai, les nouveaux adhérents se situaient globalement plus à droite que l'ancienne génération héritière de l'époque progressiste de Michel Cazenave et d'Hervé Fischer ». Cette radicalisation « droititière » du mouvement de jeunesse gaulliste alla de pair avec la scission de la tendance progressiste qui lança sa propre organisation, « le Front des Jeunes Progressistes », au printemps 1969. « La crise de mai mit ainsi à jour des sensibilités antagonistes au sein du mouvement cadet. Celles-ci traversaient déjà la formation avant le débordement étudiant mais les émeutes du Quartier latin en accélèrent le développement conflictuel »¹.

A partir de février 1969, la contre-mobilisation universitaire se renforce avec la création du syndicat « l'Union nationale inter-universitaire » (« l'UNI ») - P. Fridenson évoque une date antérieure : « UNI, organisation de la droite musclée fondée en mai 1968 à l'Élysée par Jacques Foccart et le professeur Frédéric Deloffre [...]. La Fédération des Syndicats Autonomes a été lestée en mai 1968 d'un compagnon de route à sa droite, la branche enseignante de l'UNI (souvent avec double appartenance) »². « Parmi les fondateurs de cette association figurent : Melle Suzanne Marton³, étudiante en droit, qui assume les fonctions de secrétaire ; M. de Vernejoul, professeur à la faculté de médecine de Paris ; M. Jacques Rougeot, ancien président du « M.U.R. » et assistant à la faculté des lettres de Paris ; M. Desgrez, professeur à la faculté de médecine de Paris ; M. Frédéric Deloffre [normalien-agrégé de grammaire], professeur à la Sorbonne

¹ *Ibid.*, pp. 87-88.

² Patrick Fridenson, « La politique universitaire depuis 1968 », *Le Mouvement Social*, 2010/4 n° 233, pp. 50-51.

³ F. Audigier la présente comme faisant partie des « responsables étudiants gaullistes très marqués à droite », cf. *supra*.

et secrétaire du Syndicat autonome des lettres ; M. Deheuvels, professeur à la faculté des sciences de Paris, qui a été pressenti pour assumer la présidence de « l'UNI », aurait refusé pour raisons personnelles »¹.

S'il est entendu que « les contre-mouvements ne se caractérisent pas nécessairement par une « nature » conservatrice et une orientation vers la défense ou la restauration de l'ordre établi » et qu' « au contraire, les contre-mouvements peuvent être définis, *de manière relationnelle et compréhensive*, par leur relation d'opposition, vécue comme telle par les acteurs, à un mouvement ou plusieurs mouvements contre lesquels ils se sont construits »², la contre-mobilisation universitaire a néanmoins fortement tendance à s'inscrire du côté du pouvoir politique en place. La proximité à l'égard du pouvoir politique des universitaires « contre-mobilisés » en mai-juin 1968 était sans doute en partie préalable aux « événements » mais ceux-ci radicalisent les positions et polarisent les camps, exerçant une sorte d'effet centrifuge sur les positionnements politiques aussi bien que pédagogiques, de plus en plus associés. Comme l'explique A. Robert, « là où les innovateurs valorisent l'expression libre et spontanée des enfants comme reflet de leur expérience personnelle, intéressante et riche par définition, les traditionalistes insistent au contraire sur la nécessité de recourir d'abord à l'imitation des grands modèles qui seule, par un détour, libère l'originalité tandis que l'autre manière asservit à soi-même [...]. Politiquement, le clivage droite/gauche ne s'applique pas exactement à ces deux camps [...]. Cependant il est vrai qu'en 1968, dans un climat idéologique tourmenté, le mode d'investissement souvent très sommaire de la matrice traditionaliste par des « mandarins » et des idéologues réactionnaires, par certains enseignants « intégristes » (défense et illustration du cours magistral, de l'autorité et de la discipline, refus de toutes les revendications lycéennes et étudiantes) repoussera quasi unilatéralement vers la droite tout son contenu argumentatif »³. Les conceptions pédagogiques et représentations du métier vont alors parfois occasionner des

¹ Source : « Préfecture de police, 7 février 1969 », Fonds Sébastien Loste (« chargé de mission, au Secrétariat général de la Présidence de la République, de novembre 1963 à avril 1969, plus spécialement chargé des questions intéressant l'Éducation nationale, la Recherche scientifique et technique et, dans une moindre mesure, des problèmes de santé en tant qu'ils touchent à l'Enseignement ou à la Recherche »), 640AP/63, Archives nationales.

² Marc-Olivier Déplade, « Une mobilisation contre-révolutionnaire : la refondation du syndicat autonome des enseignants de médecine en mai 1968 et sa lutte pour la « sélection » », *art. cit.*, p. 22.

³ André Robert, *Système éducatif et réformes*, *op. cit.*, pp. 72-73.

changements d'affiliation politique et syndicale chez certains enseignants, comme en témoigne l'expérience personnelle du mathématicien Marc Barbut¹ :

« Marc Barbut : j'ai été au PSU, au SGEN, c'est vrai que j'ai eu une action politique et syndicale très active, au moins jusqu'à 62. A partir de 62, j'ai commencé un peu à changer de bord. Pourquoi ? Parce que l'essentiel du combat était pour la guerre d'Algérie et puis la guerre d'Algérie est arrivée mais c'est la gauche qui l'avait faite [...]. Donc arrive 68 et pour moi ça a été terminé.

Christelle Dormoy : Ah oui ?!

M.B. : J'ai été écœuré par ce que de Gaulle appelait la chienlit. Parce qu'on peut être de gauche et être un homme d'ordre (rires) ! Et puis pour moi, en plus, tout ce que nous avons essayé de bâtir à la Sorbonne était foutu en l'air complètement. On a reconstitué un peu, après, les choses mais ça n'a plus été pareil et l'idéologie soixante-huitarde a complètement été hostile aux mathématiques. C'était considéré comme des disciplines couperet, pour la question de la sélection ».

La très forte « politisation du débat pédagogique » en mai-juin 1968 et à sa suite, selon l'expression d'A. Prost, va donc avoir tendance à associer prises de position pédagogiques et engagement politique et syndical. Une nouvelle configuration, sans doute plus dichotomique et plus cristallisée qu'auparavant, structure alors le milieu enseignant et plus particulièrement universitaire. Outre l'effet propre des « événements » universitaires, cette division pédagogique et politique d'une ampleur nouvelle du milieu enseignant trouve probablement ses origines dans les transformations et la diversification des modes d'accès au métier au cours des années 1950-1960 (étudiées dans la sous-partie C/ du chapitre I) qui impliquent l'hétérogénéité des parcours scolaires et des carrières des enseignants, et donc de leurs représentations et pratiques professionnelles.

¹ extrait d'un entretien réalisé avec le mathématicien Marc Barbut à l'EHESS, le 29 septembre 2008.

Conclusion chapitre V :

Loin de se limiter à une révolte adolescente contre les pères, les professeurs et les curés, ou à des barricades autour desquelles s'affrontent pavés étudiants contre gaz lacrymogènes policiers, il s'est agit pour nous de montrer dans ce chapitre la dimension plus « sérieuse » et « constructive » du mai 68 universitaire. La grève avec occupation du lieu de travail, réappropriation de l'outil de production et auto-gestion de la définition des objectifs et des moyens qui a agité les universités en « 68 » a constitué une tentative de redéfinition collective du modèle universitaire par les universitaires - enseignants et étudiants - eux-mêmes, d'une ampleur jamais égalée en France et sans doute non plus à l'étranger. Nous avons donc d'abord voulu montrer l'implication des enseignants et chercheurs et pas seulement des étudiants dans cette mobilisation et mettre en relief combien elle n'était pas seulement « contestataire » mais aussi force propositionnelle. L'attention portée au détail des propositions de réforme élaborées et débattues à la Sorbonne et au-delà a ainsi permis de montrer leur richesse et leur complexité, ainsi que leur évolution sous l'effet de leur circulation et de leur élaboration collective. Grâce à la prise en compte non seulement de la chronologie de ces propositions de réforme mais aussi de leur ancrage disciplinaire, nous avons pu notamment mettre en lumière l'influence des analyses de P. Bourdieu et de J.-C. Passeron bien au-delà de leur discipline et institutions d'appartenance ; influence due non seulement à leurs travaux publiés avant les « événements » mais aussi à leur implication dans ceux-ci et particulièrement dans l'entreprise collective de rénovation universitaire.

En prenant le soin d'analyser la riche documentation, largement sous-exploitée, qui concerne l'occupation de la Sorbonne durant les mois de mai-juin-juillet 1968, il a été possible de prendre la mesure de la subversion pratique sans précédent de l'ordre universitaire qui s'y est déroulée, offrant la « prise de parole » et le droit de participer pleinement aux débats quant à l'avenir souhaitable de l'enseignement supérieur aux exclus de la gouvernance universitaire légale. L'organisation incroyablement complexe qui s'y est construite en très peu de temps montre, en outre, à quel point cette tentative de « révolution » universitaire a été élaborée et non pas seulement improvisée et

brouillonne. Au-delà du « sérieux » des revendications universitaires « soixante-huitardes », ce chapitre a aussi permis de prendre la mesure de leurs spécificités disciplinaires. L'analyse minutieuse des très nombreux documents publiés dans le numéro spécial du *Mouvement social*, « La Sorbonne par elle-même », a en effet rendu possible une comparaison du positionnement de différentes disciplines à l'égard des thèmes apparaissant comme les plus discutés. D'autres documents d'archives ont, par ailleurs, offert la possibilité de décentrer le regard de la Sorbonne et de percevoir l'étendue nationale et trans-disciplinaire de la tentative de redéfinition collective des contenus d'enseignement, pratiques pédagogiques et de la gouvernance de l'Université.

Dans un contexte déjà riche de propositions de réformes scolaires, les universitaires mobilisés sont ainsi parvenus à en définir de nouvelles, en parties issues de celles pré-existantes mais en les prolongeant et les complétant souvent. Ils se sont, de fait, constitués en acteur collectif de la politique scolaire avec qui compter, obligeant le pouvoir politique à faire cas de lui. Toutefois, comme tout acteur collectif, les universitaires sont loin d'être unanimes et malgré des convergences certaines parmi ceux mobilisés, l'attention accordée au détail de leurs revendications montre des particularités disciplinaires, dues à la fois à l'ancrage social des disciplines et à leur histoire institutionnelle (les deux n'étant d'ailleurs pas dissociables). L'attention portée à ces différences n'a pas seulement pour but de justifier l'intérêt d'une histoire sociale attentive aux effets de disciplines en tant que vecteurs de dispositions et de pratiques spécifiques ; elle veut aussi montrer un des ressorts des tensions qui parcourent le corps universitaire, loin d'être disposé « comme un seul homme » à l'égard des projets scolaires du pouvoir politique et ce pas seulement pour des raisons politiques, idéologiques ou éthiques mais aussi tout simplement en raison de situations institutionnelles propres à chaque discipline. A partir de travaux de seconde main, un très rapide état des lieux de la « contre-mobilisation » universitaire et de sa proximité du pouvoir politique en place a d'ailleurs pu être dressé ; mais les recherches restent très largement à mener quant à son ancrage disciplinaire, statutaire et social.

Il ressort de cette analyse de la dimension strictement universitaire de la mobilisation de « 68 » une meilleure connaissance de son déroulement historique qui autorise elle-même une meilleure appréhension des effets propres des « événements » sur le cours de la réforme scolaire, du supérieur en particulier. A. Prost, témoin et acteur

du débat scolaire de l'époque, parle de la « radicalisation idéologique que provoquent les événements » qui va entraîner un « clivage qui va diviser profondément les lycées » et sans doute aussi les universités. « Mai 68 a déplacé en quelque sorte le centre de gravité de l'opinion publique, et en tout cas de celle des enseignants. Des réformistes qui apparaissaient audacieux avant les événements, semblent désormais timides et on les suspecte volontiers d'être à droite, puisqu'ils ne sont pas révolutionnaires. La critique de l'école devient beaucoup plus véhémence, et dans un double sens »¹. Le milieu universitaire et plus largement scolaire sort donc plus divisé que jamais des mois de mai-juin-juillet 1968 et les tensions portent autant sur les conceptions du métier et les pratiques pédagogiques inhérentes que sur les représentations du monde social et des missions de l'enseignement, qui ont de plus en plus tendance à être associées. Ces tensions seront loin d'être résolues à la rentrée 1968-1969 et perdureront au moins jusqu'au début des années 1970.

¹ Antoine Prost, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », *art. cit.*, p.155.

CHAPITRE VI :

LA STRATEGIE DE « RETOUR A L'ORDRE » DU POUVOIR POLITIQUE : A CHACUN SES PROFITS DE CRISE

Après avoir étudié le « temps long » de la construction sociale du débat sur la réforme scolaire - plus particulièrement universitaire - et de l'élaboration de la politique publique en la matière, de la Libération à la veille de « mai 68 », il s'agira dans cette partie d'évaluer les effets de la « crise » universitaire de mai-juin-juillet 1968 sur l'évolution des projets de réforme du système scolaire. Les événements de mai-juin 1968 modifient-ils les rapports de forces socio-politiques entre groupes d'acteurs mobilisés pour la définition de la politique scolaire au point de créer une rupture dans sa conduite par le pouvoir politique ? Ou leurs effets sur la politique scolaire sont-ils limités à des compromis (dont Vincennes ?) qui permettent d'épargner ce qui apparaît essentiel au pouvoir politique ? Peut-on parler de rupture ? Réorientation ? Accélération ? Radicalisation ? Compromis ?

Attentifs au « temps court », nous chercherons donc à analyser en quoi la mobilisation universitaire de « 68 », sans précédent, bouleverse les circuits habituels et les logiques antérieures de décision et d'élaboration des politiques publiques éducatives, conformément à la sociologie des crises politiques et à la prise en compte historiographique de l'« événement »¹.

¹ Cf. notamment Michel Dobry, *Sociologie des crises politiques. La dynamique des mobilisations multisectorielles*, *op. cit.* ; Alban Bensa, Eric Fassin, « Les sciences sociales face à l'événement », *Terrain*, 38, 2002 ; Boris Gobille, « L'événement Mai 68. Pour une sociologie du temps court. », *Annales HSS*, mars-avril 2008, n°2, pp. 321-349 ; Marc Bessin, Claire Bidart, Michel Grossetti (dir.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, *op. cit.*

A/ L'urgence de remplacer les responsables de la politique scolaire

« Les événements de Mai-Juin 1968 sont rarement abordés à partir de l'observation de sites institutionnels [...]. Ce tropisme est bien sûr compréhensible et légitime, à condition qu'il n'accrédite pas l'hypothèse d'un effacement, d'un débordement ou d'une apathie subite et totale des hommes politiques en place »¹.

Face à l'ampleur de la contestation du système universitaire, et plus largement du système scolaire, qui culmine en mai-juin-juillet 1968, le *statu quo ante* semble alors indéfendable. Pour permettre un « retour à l'ordre », le pouvoir politique réagit alors en arbitrant entre les demandes des différents acteurs mobilisés dans la contestation universitaire et ses propres projets de réforme. Il doit, en outre, ménager les universitaires plus « conservateurs » qui vont se mobiliser en réaction aux événements universitaires de 1968.

A l'instar de B. Gaïti, « nous voudrions pointer ici qu'il se passe beaucoup de « choses » dans les sites les plus institutionnels, et notamment au sein des instances gouvernementales en mai et juin 1968. On y définit des problèmes, on se bat sur les priorités [...]. On s'affronte, sur un mode de plus en plus dramatique, sur les définitions de la situation [...]. Mais bien loin d'être simplement réactif et ajusté au caractère exceptionnel des événements, cet activisme de crise est nourri par les mobilisations spécifiques des hommes du pouvoir, par les calculs et les représentations ordinaires de la compétition politique, par des expériences antérieures, des objectifs anciens et des anticipations propres à l'univers de la politique instituée »².

¹ Brigitte Gaïti, « Le charisme en partage : Mai-Juin 1968 chez les gaullistes », dans Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-juin 68, op. cit.*, p. 258.

² *Ibid.*, p. 259.

1) L'échec des solutions proposées par A. Peyrefitte puis par F.-X.

Ortoli

Alors qu'une mobilisation universitaire s'organise *crescendo* depuis la rentrée 1967, « un conseil restreint [à l'Élysée] décide, le 4 avril 1968, qu'à la rentrée suivante « les jeunes gens reçus au baccalauréat dans certaines conditions d'âge et de notes [concrètement : avec une mention] pourront être admis, de plein droit, dans un établissement de l'enseignement supérieur », les autres pouvant l'être s'ils étaient reconnus aptes par un jury propre à chaque établissement. Un projet de loi en ce sens devait être présenté au cours de la session parlementaire »¹. Le ministre A. Peyrefitte arrête alors un plan de réforme en 27 points, largement inspiré des préconisations portées par l'AEERS et exprimées notamment lors du colloque intitulé « Pour une école nouvelle : formation des maîtres et recherche en éducation » tenu le mois précédent à Amiens (cf. chapitre III). Ce plan de réforme, qu'A. Peyrefitte rend public *a posteriori* dans ses mémoires², a pour intérêt de montrer explicitement l'état des décisions en termes de réforme scolaire prises par le pouvoir politique à la veille des « événements » universitaires de mai-juin-juillet 1968 ; l'ensemble du projet devait d'ailleurs faire l'objet de débats à l'Assemblée nationale, les 14, 15 et 16 mai 1968. Ce document sert donc de base de comparaison pour mesurer la part de rupture et de continuité dans la politique scolaire adoptée dans l'après-mai et permet ainsi de mieux évaluer l'effet du mouvement social universitaire sur l'évolution du rapport de forces entre acteurs mobilisés pour la définition de la réforme universitaire. Cette source montre encore la stratégie et la hiérarchie des priorités du gouvernement d'alors en matière de réforme scolaire, qui se donnent à lire à travers le calendrier d'entrée en vigueur des différentes mesures envisagées par le ministre. Ainsi, les points concernant la formation des maîtres et le statut des enseignants et des chercheurs (en partie résumés ci-après) font déjà alors l'objet de textes en préparation :

¹ Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, op. cit., p. 117.

² Cf. « Les vingt-sept points » dans Alain Peyrefitte, *C'était de Gaulle. Tome 3, Tout le monde a besoin d'une France qui marche*, op. cit., pp. 629- 642, document reproduit en annexe du chapitre VI.

Point 16 – Formation des maîtres de l’enseignement primaire

« donner une importance accrue à l’enseignement de la psychopédagogie et de la pédagogie pratique »

remplacement des écoles normales d’instituteurs par des « instituts universitaires de pédagogie » ouverts par concours ou sur dossier à tout bachelier

Point 17 – Formation des maîtres de l’enseignement secondaire

« renforcement de l’enseignement, théorique et pratique, de la pédagogie et de la psychopédagogie »

« suppression de l’agrégation comme concours de recrutement de l’enseignement secondaire »

Point 21 – Statut du corps enseignant et fonctions d’autorité

« Il n’est pas possible de laisser se perpétuer une absence de statut, qui fait en pratique de la fonction enseignante une fonction sans obligations ni sanctions, où la carrière est faite par les syndicats.

Adopter un statut proche de celui de la fonction publique, avec respect des franchises universitaires et clause de conscience »

« Augmentation des pouvoirs de nomination, de notation et de discipline des recteurs, des inspecteurs d’académie et des chefs d’établissements de tous les degrés »

Point 27 – Désenclaver la recherche

« nul ne doit rester chercheur plus de 4 ou 5 années, sauf s’il a effectué pendant ce délai des découvertes particulièrement prometteuses »

et remplacement de primes de recherche par des primes de découverte plus importantes mais moins nombreuses

Si ces « points » vont dans le sens des attentes des syndicats et des mouvements d’éducation nouvelle en ce qui concerne la création d’« instituts universitaires de pédagogie » et le « renforcement de l’enseignement, théorique et pratique, de la pédagogie et de la psychopédagogie » pour la « formation des maîtres » - mais aussi celle des enseignants du supérieur (cf. « point 18 » du plan de réformes scolaires, reproduit en annexe du chapitre VI) - ; ces mesures, tout comme la « création d’une année sabbatique dans l’enseignement supérieur puis dans l’enseignement secondaire », apparaissent comme des compensations aux mesures plus « libérales » envisagées pour permettre de répondre à la demande croissante d’encadrement enseignant et qui consistent, pour l’essentiel, en un « relèvement des horaires (et allongement de l’année de travail) des maîtres des différents degrés » (cf. « point 20 »). Ainsi, « la croissance budgétaire devra moins porter, au cours des prochaines années, sur une croissance des effectifs d’enseignants (économisés par l’audiovisuel [le « point 7 » est d’ailleurs

consacré à son « développement »] et par l'augmentation du nombre des heures de service) que sur le traitement des enseignants » (cf. « points 19 » et « 15 »). La « suppression de l'agrégation comme concours de recrutement de l'enseignement secondaire » consiste, elle aussi, en une mesure visant à résoudre le problème du manque d'encadrement enseignant - ici dans le supérieur - et non pas en une mesure cherchant à favoriser un recrutement enseignant sur des critères autres qu'académiques, puisque le « point 18 » envisage la « transformation des agrégations d'enseignement secondaire en concours d'enseignement supérieur » et « la création d'agrégations de l'enseignement supérieur spécialisées dans les différentes sciences humaines (psychologie, sociologie, ethnologie, sciences de l'éducation) auxquelles ne correspond aucune agrégation de l'enseignement secondaire ». De même, le projet de supprimer la détention d'une thèse d'Etat de lettres ou de sciences comme condition d'inscription à la liste d'aptitude aux fonctions de maître de conférences (cf. « point 18 ») procède plus d'un besoin d'étendre le potentiel de recrutement enseignant dans le supérieur que d'une critique de la formation inhérente à ces diplômés. Le transfert ainsi organisé des agrégés du secondaire vers le supérieur est tempéré par une « augmentation des effectifs des écoles normales supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay, qui devront former l'élite des professeurs de lycée » (cf. « point 22 »).

Autre mesure de « libéralisation », qui concerne cette fois les étudiants, et explicitement inspirée des Etats-Unis, la « suppression des aides indirectes aux étudiants (repas à 1,5 F, chambre de résidence à 80 F, frais d'inscription symboliques, exonération fiscale pour les parents, etc.) qui passent inaperçues des étudiants, auxquels elles apparaissent comme un dû, et engendrent l'irresponsabilité ». Le prix des repas serait ainsi multiplié par 4 voire par plus de 5, et ceux des chambres par 1,9 voire 2,5 ; et les frais d'inscription « devraient être élevés au moins à 1 000 F » - soit l'équivalent d'un salaire mensuel moyen français en 1968 (1 100 F)¹. Ces mesures sans doute anticipées comme peu populaires auprès des intéressés - et pour lesquelles, d'ailleurs, aucune date d'entrée en vigueur n'est encore arrêtée - cherchent à être compensées par la « création et généralisation du prêt-salaire et du pré-recrutement » et la « transformation des crédits ainsi dégagés (de l'ordre d'un milliard NF) en bourses attribuées selon des critères à la fois sociaux et de mérite (mais suspendues ou

¹ Serge Volkoff, « Les salaires en 1968, année de Grenelle », *Economie et statistique*, n°14, Juillet-Août 1970, p. 3.

supprimées en cas de scolarité insuffisante ou de sanction disciplinaire) » (cf. « point 23). Autre mesure qui porte sur les étudiants et lycéens, dont la mise en place est, elle, prévue à compter de la rentrée 1968 (baccalauréat 1969) : la « régulation des effectifs à l'entrée de l'enseignement supérieur ». Cette politique de « sélection » - le mot est évidemment évité dans le texte d'A. Peyrefitte - à l'entrée de l'Université et tout au long des études supérieures a pour corollaire une diversification de l'offre d'enseignement supérieur, plus particulièrement « court » et hors-faculté, qui repose notamment sur le « développement des instituts universitaires technologiques (2 ans d'études) de manière qu'ils puissent absorber en 1972 de 40 % à 50 % des bacheliers ». Plus largement, « au terme de cette diversification, 60 à 70 % des bacheliers doivent trouver place dans un enseignement post-secondaire, à finalité professionnelle précise, en dehors des facultés » ; les universités et les grandes écoles ne recevant plus alors que les 30 à 40 % de bacheliers restants (cf. « point 14 »).

L' « autonomie des universités les unes par rapport aux autres et de chaque établissement d'enseignement supérieur au sein des universités » en matière de recrutement étudiant et enseignant, toutefois limitée par la « prévision par arbitrage national des crédits et des effectifs souhaitables », permet la mise en place du calibrage des filières en fonction de la planification des besoins en main d'œuvre et un « aménagement du territoire par répartition des spécialisations (surtout pour les IUT et les centres spécialisés d'enseignement à temps partiel, ainsi que pour le 2^e et le 3^e cycle de l'enseignement supérieur long) ». La mise en « concurrence » des établissements d'enseignement supérieur est d'ailleurs assumée par le gouvernement puisque « le ministère veillera à l'institution et au développement d'une concurrence entre les établissements d'enseignement supérieur analogue à celle qui existe entre les grandes écoles françaises ou entre les universités anglo-saxonnes » (cf. « point 24 », dont l'entrée en vigueur est, elle aussi, prévue pour la rentrée 1968). Cette « autonomie des universités » doit, en outre, permettre de « désenclaver l'université » - on retrouve ici le principe de « l'ouverture au monde extérieur » mis en avant notamment lors des colloques de l'AEERS -, notamment par le biais de l'ouverture des conseils aux personnalités extérieures et la « généralisation [...] du système naissant des professeurs associés. [...] Le corps enseignant de l'enseignement supérieur ne devrait être composé pour plus de la moitié d'enseignants de carrière » et ils devraient faire des « stages

prolongés [...] dans le secteur privé ou dans les administrations » ; ainsi que par le « développement d'une politique conventionnelle favorisant l'osmose entre l'université et le secteur privé. Des stages pré-professionnels devront être systématiquement organisés » (cf. « point 26 »).

La « priorité à la formation professionnelle », « à tous les niveaux de l'enseignement secondaire et supérieur », est donc affirmée dès le début de ce plan de réformes scolaires et son entrée en vigueur est prévue dès la rentrée 1968 pour les académies de Grenoble et de Reims, avec une extension ultérieure étalée jusqu'à 1971 :

Point 3 – Priorité à la formation professionnelle

« Il ne s'agit pas de transformer l'enseignement en cours professionnels, mais la perspective d'un certain type de profession doit être présente à tous les niveaux de l'enseignement secondaire et supérieur, et un enseignement pré-professionnel doit être donné avant toute entrée dans la vie active. »

« Pour les étudiants : les établissements d'enseignement supérieur doivent avoir une *motivation professionnelle beaucoup plus précise*, faute de laquelle ils tendront de plus en plus à former des chômeurs intellectuels ; le curriculum et les programmes doivent être entièrement revus en fonction de cette finalité qui a été souvent oubliée, notamment pour les facultés des sciences et des lettres. Pour les IUT, les instituts d'études politiques, les grandes écoles, pareille motivation est présente de manière satisfaisante : c'est cet exemple qu'il s'agit de généraliser. »

De cette « mise en adéquation des formations et de l'emploi »¹ ou « économicisation » de l'enseignement supérieur² découlent, en outre, la « priorité à l'orientation » (cf. « point 2 ») - dont l'entrée en vigueur est elle aussi prévue dès la rentrée 1968 pour les académies de Grenoble et de Reims, avec une extension ultérieure étalée jusqu'à 1971 -, ainsi que la « généralisation de l'éducation permanente et des stages de recyclage » (cf. « point 25 »), en partie conçue comme compensatoire aux mesures d'orientation, « puisqu'[ainsi] elles n'auront pas un caractère définitif », et susceptible de favoriser des études supérieures tendanciuellement plus courtes qu'auparavant :

¹ Cf. Lucie Tanguy, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », *art. cit.*

² Cf. Philippe Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution », *art. cit.*

Point 25 – Généralisation de l'éducation permanente et des stages de recyclage

Obligation pour tous de stage de recyclage tous les 5 ans

« Chaque établissement d'enseignement supérieur pour commencer [...] devra organiser à l'intention des adultes des séances de recyclage à base audiovisuelle (films documentaires et scientifiques de différents niveaux) consacrés par des diplômes appropriés. »

« L'organisation rationnelle de cette éducation permanente devrait rendre :

- Plus faciles les orientations à l'entrée du second cycle du secondaire et dans le supérieur, puisqu'elles n'auront pas un caractère définitif et que la promotion par recyclages donnera plus de flexibilité aux carrières ;

- Plus courtes les études supérieures, qui ne devront plus être considérées comme l'acquisition définitive des connaissances nécessaires et suffisantes à une profession donnée, mais comme l'acquisition provisoire des bases et des méthodes permettant de poursuivre ou de reprendre les études pendant toute la durée de l'activité professionnelle en vue d'une adaptation continue. »

Le reste des 27 points de la réforme scolaire voulue par le gouvernement en avril 1968 concerne la « rénovation de la pédagogie » (le « point 4 » lui est consacré et sa mise en œuvre est prévue pour la rentrée 1968 dans des établissements témoins, avec une extension de 1969 à 1972 ; et les points 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13 en traitent aussi). Le « point 1 » s'intitule ainsi « priorité à l'éducation sur l'instruction », reprenant un mot d'ordre caractéristique des mouvements d'éducation nouvelle. Le gouvernement cherche, visiblement, à s'allier les « pédagogues » et autres militants de la pédagogie active en reprenant nombre de leurs préconisations, notamment :

Point 4 – Rénovation de la pédagogie

« Substituer à la pratique du monologue du maître, celle du dialogue avec les élèves. Le cours magistral doit disparaître presque complètement à tous les niveaux (remplacé par le film éducatif). Le maître doit devenir un animateur, un interpellateur, un éveilleur, abandonner toute attitude dogmatique, procéder par questions, suggestions : la maïeutique socratique appliquée aux programmes scolaires. [...]

On généralisera l'adoption des méthodes actives, qui ont largement fait leurs preuves [...].

Substituer à la leçon apprise par cœur l'effort pour faire comprendre et deviner l'élève. Développer sa curiosité, son goût de la recherche, sa capacité d'invention, sa créativité. Que l'enseignement soit dans la vie : actualiser toute matière par des

exemples pris dans le concret ou l'actualité. [...]

Disparition des « devoirs à la maison », à remplacer par des interrogations écrites et orales donnant aux élèves l'occasion de s'extérioriser, d'améliorer leur capacité d'expression, et de s'évaluer eux-mêmes (auto-correction, auto-appréciation). »

Point 8 – Mi-temps pédagogique et aménagement de la semaine de travail

Modèle éprouvé positivement dans les *public schools* anglaises et à l'école Gambetta de Vanves

Point 12 – Développement des classes d'air pur pour élèves et étudiants

Autre concession, cette fois-ci aux courants d'éducation populaire, l'« établissement d'un tronc commun en 6^e et 5^e sans latin » (cf. « point 2 »).

Le système britannique inspire, quant à lui, la création du statut de « professeurs coordonnateurs », en charge de « l'orientation », y compris « pour le premier et le second cycle de l'enseignement supérieur » (cf. « point 5 »).

Concernant plus particulièrement les lycéens et les étudiants, il est prévu le remplacement des examens par le contrôle continu :

Point 13 – Réforme du baccalauréat et des examens

« a – Substitution d'un bilan scolaire continu, avec épreuves écrites et orales hebdomadaires, à l'examen ponctuel de fin d'année, de manière à éviter le traumatisme collectif des élèves et de leurs parents et la mobilisation générale des maîtres ainsi que le bachotage, le psittacisme et les accidents dus aux erreurs d'appréciation.

b – Rétablissement de la première partie du baccalauréat (certificat de fin d'études secondaires) et éventuellement, établissement de 3 parties (fin de seconde, de première et de terminale).

c – Maintien d'un écrit et d'un oral de contrôle seulement pour les élèves de l'enseignement privé, ainsi que pour les élèves de l'enseignement public n'ayant pas obtenu la moyenne (mais dans ces deux cas, rôle accru du livret scolaire).

d – Transformation de la terminale en une classe d'orientation préparatoire à l'enseignement supérieur. »

Aux problèmes spécifiquement étudiants, soulevés notamment par l'UNEF depuis 1964, le gouvernement propose des solutions visant à rendre la pédagogie plus active, à solliciter un encadrement de proximité de la part des enseignants, à développer

les activités sportives (qui entreraient dans les évaluations, sur le modèle américain) et socio-culturelles, et enfin à créer un organisme représentatif des étudiants :

Point 10 – La condition étudiante

Problème du faible encadrement des étudiants dans leur travail personnel

« la multiplication par 2 du taux d'encadrement en 10 ans n'a nullement résolu ce problème, et son amélioration ne le résoudra pas. »

« Que peut-on faire ?

a – rendre obligatoire, sauf dérogation expresse, la résidence de tout enseignant dans la ville de son université et encourager la résidence des universitaires dans les campus ;

b – généraliser le dialogue en limitant les cours (avantageusement remplacés par photocopiés et films scientifiques) et en y substituant des exercices, « méthodes des cas », travaux pratiques ;

c – ajouter au « service enseignant » un « service de tutelle ». Tout enseignant devrait être désigné comme « tuteur » d'une quinzaine d'étudiants (sciences) ou d'une quarantaine (lettres) (en fonction du taux d'encadrement). L'étudiant doit chaque jour pouvoir recevoir un conseil. Il doit être accueilli, suivi et guidé ;

d – cela suppose une sorte de contrat, d'engagement mutuel entre l'étudiant et l'établissement – que le système actuel de leur recrutement interdit, mais que l'autonomie de recrutement permettra ;

e – donner une âme aux universités par l'organisation des loisirs, des sports (piscines, stades), l'animation culturelle (cinéma, théâtre, club, conférences, projections, etc.) ;

f – les activités sportives ne doivent pas être facultatives, c'est-à-dire nulles à l'exception de l'association sportive qui ne réunit que les plus doués, mais être obligatoires au moins pour le premier cycle. Prise en compte des performances sportives dans les examens d'enseignement supérieur (cf. système de points en supplément au baccalauréat) ;

g – création d'une commission nationale permanente de la condition étudiante comprenant ;

1/3 étudiants élus ;

1/3 enseignants et administration

1/3 personnalités extérieures (architectes, médecins, hygiénistes).

Création d'instances semblables dans chaque université. »

Cette « feuille de route » du ministre alors en charge de l'Education, arrêtée début avril 1968, montre les trois piliers de la politique éducative de l'exécutif gaullien d'alors :

- l'orientation-sélection, avec une forme de calibrage des filières en fonction des prévisions économiques, et mise en concurrence des établissements d'enseignement supérieur ;

- la diversification des filières, du second cycle du secondaire à l'enseignement supérieur, allant dans le sens du développement des formations courtes et professionnalisantes (rappelons que le terme n'est pas alors usité), comprenant le « recyclage » et l' « éducation permanente » - formes de compensation au raccourcissement attendu de la durée des études supérieures -, et ouverture des universités aux « personnalités extérieures », au niveau tant de l'enseignement que de la gouvernance ;

- une réforme de la pédagogie allant dans le sens des méthodes dites « actives » et recourant à l'audiovisuel comme palliatif à la pénurie relative d'enseignants.

Les « événements » universitaires ont raison de ce plan de réforme, toutefois pas totalement. A. Peyrefitte pense qu'une solution à la crise peut être trouvée dans « la compétition entre les universités »¹ et qu'en accordant l' « autonomie » et la « participation », il sera possible non seulement de mettre fin à la révolte mais aussi de poser les jalons des réformes souhaitées par le gouvernement : « dans le déluge de bavardage qui la submerge, deux mots surnagent : participation et autonomie, qui peuvent être la meilleure et la pire des choses. [...] Ce n'est pas n'importe quelle participation et n'importe quelle autonomie qui permettraient de résoudre la crise. Mais une brèche s'est ouverte. Il faut profiter de la crise pour faire passer des réformes profondes, dans les semaines qui viennent »². A. Peyrefitte relate *a posteriori* (et donc de façon reconstruite, surtout compte tenu de la diffusion « grand public » de cette publication), un échange avec le premier ministre daté du 14 mai 1968 qui traduit la logique qui préside alors au ministère de l'Education nationale et à Matignon :

« Alain Peyrefitte. – Je suis convaincu que nous pouvons rebondir sur la crise, en allant plus loin et plus vite que nous ne pensions aller. Pourquoi ne pas faire une déclaration solennelle, proclamant la nécessité d'une université nouvelle ! Montrons que

¹ Alain Peyrefitte, *C'était de Gaulle. Tome 3, Tout le monde a besoin d'une France qui marche*, op. cit., p. 465.

² *Ibid.*, pp. 536 -537.

le ministère est prêt à discuter avec tout le monde des mesures à prendre. Je vois trois principes de base :

- 1) l'autonomie de chaque université ; donc leur différenciation progressive ;
- 2) la participation des étudiants à la gestion universitaire, voire la cogestion ;
- 3) la reconsidération de la pédagogie, du contenu des études, des méthodes d'appréciation de la valeur des étudiants.

Georges Pompidou (il lève les bras au ciel). – Ce que vous proposez, c'est une révolution ! Vous voyez bien que ce n'est pas le moment.

AP. – Ce qui est en route, c'est bien une révolution. Si elle ne se fait pas avec nous, elle se fera contre nous.

GP. – Le problème, c'est que tout ce qui viendra du ministère ou sera annoncé de votre bouche sera récusé. On déclarera que vous êtes seulement venu là sous la pression de la rue.

AP. – Il est facile de rappeler que j'ai multiplié les avertissements et les mises en garde, avant l'agitation étudiante ! J'ai montré que l'immobilisme nous conduirait à une explosion. D'ailleurs beaucoup de mandarins me le reprochent !

GP. – Peut-être, mais vous aurez beau faire, vous apparaîtrez inévitablement comme à la remorque des étudiants révolutionnaires.

AP. – Mais le comité des sages, dont je vous ai parlé, servirait à dépersonnaliser la démarche. Il recueillerait les idées qui, inévitablement, vont venir de partout. Il faudrait d'ailleurs qu'il y ait autant de comités de réflexion qu'il y a d'académies, et que les autorités universitaires participent aux discussions en cours ou même, si possible, les organisent. Il est essentiel d'éviter l'impression que les réformes vont être concoctées et imposées de Paris »¹.

Suivant l'idée que les événements universitaires constituent une opportunité pour le Gouvernement de réformer l'enseignement supérieur selon ses vues, A. Peyrefitte affirme le mardi 21 mai 1968, devant la commission des Affaires culturelles de l'Assemblée nationale, que « la crise actuelle ouvre les conditions d'une réforme profonde et rapide. Nous y sommes résolus [...]. Il est encore possible de tirer le bien du mal »². Il aurait ensuite proposé à G. Pompidou, concernant l'enseignement secondaire, d' « organiser au plus vite la « participation des élèves à la vie des établissements du second degré » : élection d'un ou deux délégués de classe, réunion périodique de ces délégués, création d'une instance consultative comprenant à parité membres de l'administration et du corps professoral, et parents d'élèves et élèves. Cette instance représentative pouvant évoquer tous les problèmes de la vie scolaire (activités culturelles, foyers, coopératives, clubs, associations sportives, centres de

¹ *Ibid.*, p. 518.

² *Ibid.*, p. 645.

documentation, etc.) »¹. Concernant l'enseignement supérieur, sa stratégie de sortie de crise consiste à reprendre aux « débats qui s'instaurent spontanément dans les assemblées générales universitaires, deux mots [qui] s'imposent : cogestion et autonomie. Ces deux principes « sont acceptés par les pouvoirs publics ». L'autonomie sous ses deux aspects, financière et pédagogique. Et la cogestion, qui ne concerne pas seulement enseignants et étudiants, mais aussi les représentants de la société. J'indique que le cadre des facultés est trop étroit et qu'il faut concevoir la reconstruction au niveau de l'Université. Sur ces bases, on peut viser « le ralliement de tous les partisans d'une réforme profonde et ordonnée, l'isolement des révolutionnaires, et ainsi la tenue des examens » »².

Le chef du gouvernement considère toutefois que cette réforme ne peut être conduite par A. Peyrefitte et demande la mise en place d'un « médiateur » - Kastler, Laurent Schwartz et Jacques Monod (universitaires considérés « de gauche », les deux derniers étant alors, en outre, parties prenantes des activités de la CNID) auraient été pressentis par Debré mais A. Peyrefitte aurait conseillé « plutôt de grands professeurs qui ont des amis dans tous les camps, mais qui ont aussi le sens de l'Etat, comme le recteur Antoine, ou Bataillon, ou le doyen Vedel »³. L'ébrulement de ce projet par la presse entraînera une réaction des plus hostiles des universitaires mobilisés ; ainsi, les enseignants de la Sorbonne revendiquent que « les universitaires décident d'eux-mêmes leur avenir » (étudiants compris), et rejettent « la mise en place d'une commission de personnalités qui seraient chargées d'une mission d'information sur la réforme de l'enseignement supérieur »⁴. La réponse du ministre de l'Education nationale, A. Peyrefitte, à la crise universitaire se retrouve alors désavouée, dans sa forme sinon dans son fond.

Plus globalement, l'ampleur de la crise, « multisectorielle », pousse le pouvoir politique à un remaniement ministériel qui acte la nécessité d'un changement de politique, notamment éducative. C'est néanmoins un énarque, expert en questions économiques et passé à la tête du Commissariat au Plan, qui se voit confier la

¹ *Ibid.*, p. 543. Témoignage dans lequel il précise « Edgar Faure, dès son arrivée au ministère, mettra en place ces institutions, qui fonctionnent encore aujourd'hui ».

² *Ibid.*, p. 550.

³ *Ibid.*, p. 552.

⁴ Cf. « Compte rendu de l'AG histoire 1er juin 68 », *doc. cit.*

responsabilité du portefeuille de l'Education nationale. Il s'agit de François-Xavier Ortoli, proche du Premier ministre G. Pompidou dont il a été directeur de cabinet de 1962 à 1966. Nommé le 31 mai, il conduira les négociations avec les syndicats enseignants représentatifs (selon les dispositions légales) qui aboutiront aux « accords de Grenelle pour l'Education nationale », signés les 4 et 5 juin¹. Ces derniers prévoient essentiellement une augmentation du budget pour permettre des recrutements dans le primaire et le secondaire, ainsi qu'un allègement du service des enseignants du technique. Le ministère de l'Education nationale affirme, en outre, « son intention d'accroître les possibilités de titularisation des maîtres auxiliaires ». Concernant l'« enseignement supérieur et la recherche : pour faciliter la rentrée de 1968, des créations d'emplois seront sollicitées au titre du collectif budgétaire. Elles porteront sur les personnels d'enseignement ainsi que sur les personnels techniques et administratif. D'autre part, des créations seront prévues au titre du personnel de recherche du C.N.R.S. ». En dehors de ces seules mesures d'encadrement, l'accord engage seulement les signataires à élaborer de concert « des mesures d'application pratique propres à l'Education nationale » concernant la question du « droit syndical ». Les « questions de participation à la vie de ces établissements » sont reportées à plus tard, tout comme « un certain nombre de problèmes [qui] n'ont pas pu être abordés dans le courant des entretiens. Il en est ainsi notamment de la réforme de l'Université. Ces problèmes feront l'objet de discussions ultérieures »².

Cette tentative de « re-sectorisation » et de reprise en main des questions scolaires par les pouvoirs publics va jusqu'à la décision, le 16 juin, de faire évacuer la Sorbonne par les forces de police « malgré les protestations du comité d'occupation et du doyen Las Vergnas, l'avis du recteur Chalin et de nombreux enseignants »³. B. Gaïti y voit un signe, parmi d'autres, de l'« ouverture du jeu gaulliste sur la droite », voire de la « brutalisation des comportements [qui] devient plus générale durant le mois de juin : ainsi, la répression policière se fait plus virulente durant cette phase et on commence à

¹ le compte rendu, issu du Fonds Sébastien Loste, 640AP/64, Archives nationales, en est reproduit en annexe.

² Source : « Projet de relevé des conclusions des réunions tenues les 4 et 5 juin 1968 au Ministère de l'Education nationale », Source : Fonds Sébastien Loste, 640AP/64, Archives nationales.

³ « Chronologie des événements de mai-juin 1968 », *op. cit.*, p. 87.

compter de nombreux blessés et quelques morts »¹. Toutefois, cette « répression » du mouvement ne met pas fin à la mobilisation universitaire parisienne, qui se déplace alors dans d'autres lieux (notamment le centre de Censier et l'ENS-Ulm). Après avoir envisagé la tenue d'un référendum comme solution de sortie de crise, le pouvoir politique opte finalement pour des élections législatives anticipées qui ont lieu les 23 et 30 juin. La majorité parlementaire U.D.R.-R.I en sort très renforcée (elle gagne 108 sièges de députés, obtenant ainsi 350 sièges au total, sur 485²), notamment grâce à la réconciliation de l'ensemble de la droite après ses divisions liées à la guerre d'Algérie. Cette nouvelle assemblée appelle un remaniement du gouvernement. G. Pompidou est démis de ses fonctions de premier ministre, ce qui est un signal de rupture avec la politique éducative des dernières années, en même temps qu'un geste en faveur des « gaullistes de gauche » qui soutiennent le programme de « participation » cher à de Gaulle - initialement prévu pour l'entreprise³. Maurice Couve de Murville, ancien ministre des Affaires étrangères puis des Finances, s'installe à Matignon et F.-X. Ortoli laisse le ministère de l'Education nationale, après seulement 13 jours à sa tête, et passe à celui des Finances.

2) La recomposition tactique du ministère de l'Education nationale et de ses interlocuteurs

Le choix du nouveau ministre de l'Education nationale est crucial. Selon Jacques Foccart - « conseiller privilégié du Général pour les questions de politique intérieure, renseignement, défense et diplomatie africaine »⁴ -, le général aurait pensé nommer Jean-Marcel Jeanneney, universitaire (licencié en lettres, diplômé d'économie à l'École

¹ Brigitte Gaïti, « Le charisme en partage: Mai-Juin 1968 chez les gaullistes », *art. cit.*, p. 268.

² Cf. « Chronologie des événements de mai-juin 1968 », *op. cit.*, p. 98.

³ « Un petit groupe, celui des gaullistes de gauche, joue durant cette période un rôle sans commune mesure avec son poids partisan, parlementaire ou gouvernemental. [...] ce groupe se distingue en marquant son soutien au général de Gaulle, tout en se montrant réprobateur à l'égard de Georges Pompidou avec lequel son rapport conflictuel est connu. Cette montée en puissance n'est pas nouvelle [...] mais elle prend une autre dimension et une autre signification au cours de la crise. Leur défense d'un gaullisme incarné en la figure présidentielle fait pendant à leur critique systématique du gouvernement » accusé d'être responsable de la crise par son refus de la participation et de son développement en refusant la réforme au profit de la répression, Brigitte Gaïti, « Le charisme en partage : Mai-Juin 1968 chez les gaullistes », *art. cit.*, p. 263.

⁴ François Audigier, « Le gaullisme d'ordre des années 68 », *art. cit.*, p. 61.

libre des sciences politiques, docteur en droit et agrégé de sciences économiques, il a enseigné aux universités de Grenoble et de Dijon et est considéré comme l'un des fondateurs de l'Institut d'études politiques de Grenoble), alors ministre des Affaires sociales et précédemment ministre de l'Industrie et du commerce. C'est finalement Edgar Faure, homme politique chevronné, mais aussi universitaire en sa qualité de professeur de droit de l'université de Dijon (et petit-fils d'instituteur) qui, le 12 juillet 1968, hérite de ce portefeuille particulièrement exposé, avec pour prescription présidentielle « de privilégier pour commencer l'enseignement supérieur et de préparer un projet de loi-cadre pour le 24 juillet, en le fondant sur l'autonomie et la participation »¹ - il faut, en outre, assurer la tenue des concours d'enseignement qui seront « allégés »² et celle de la rentrée. J. Foccart, relatant un échange avec le Général, s'en dit « très heureux parce que, vraiment, Jeanneney, c'était un mauvais choix. Aux Affaires sociales, il a été considéré, à tort parce que c'est un homme de qualité, comme ayant refusé tout dialogue, avec les syndicats, avec les ouvriers et avec les patrons »³. Et il s'est fait une réputation telle qu'en le voyant à l'Education nationale on aurait dit : « Ils ne veulent pas le dialogue ». – *Bon, ce sera Edgar Faure ! Il ne fera aucune réforme, il faut bien le savoir. Edgar Faure va arranger les choses, il va tourner les difficultés, il va endormir les gens, mais il ne fera pas de réforme. Or je veux des réformes, c'est pourquoi j'ai mis Trorrial comme secrétaire d'Etat à côté de lui* »⁴ - il s'agit ici d'un témoignage *a posteriori* et public qui ne constitue donc pas une « source » historiographique très fiable mais elle semble, au moins en ce point précis, confirmée par ailleurs. Ainsi « Edgar Faure a été lesté d'un secrétaire d'Etat qu'il n'avait pas demandé. On a noté que de Gaulle comptait beaucoup sur Jacques Trorrial, jeune député de Longwy, considéré comme « gaulliste de gauche », pour matérialiser les réformes souhaitées. Celui-ci attribue sa nomination au désir de Jean-Marcel Jeanneney, envisagé un moment pour la succession d'Ortoli, de l'avoir à ses côtés. Il n'a aucun contact avec Edgar Faure au moment de sa nomination qu'il apprend par la radio. Il reconnaîtra lui-

¹ Raymond Krakovitch, *Edgar Faure. Le virtuose de la politique*, Paris, Economica, 2006, p. 154.

² Source : *Bulletin officiel de l'Education nationale (B.O.E.N.)*, août 1968, BNF.

³ L'on sait, par exemple, qu'« en 1960 le plan d'adaptation des Houillères (dit plan Jeanneney) prévoit la fermeture de tous les puits de Decazeville pour 1965, avec à la solde 2 400 suppressions d'emplois, notamment par la mise en retraite des mineurs les plus âgés », Xavier Vigna, *Histoire des ouvriers en France au XXe siècle, op. cit.*, p. 197.

⁴ Jacques Foccart, *Le Général en mai. Journal de l'Elysée – II, 1968-1969*, Paris, Fayard, 1998, p. 296.

même avoir freiné plutôt qu'amplifié certaines initiatives et avoir été assez peu intégré à l'équipe réunie par le ministre »¹. Malgré la crise universitaire, le Président de la République semble donc continuer à penser que ses projets de réforme pour l'éducation - axés principalement sur le principe de sélection-orientation (voir chapitre III) - restent envisageables, à moyen terme. D'ailleurs, dans l'« ordre du jour du conseil restreint du 23 juillet 1968 concernant l'Education nationale », qui a fixé le cadre d'action des nouveaux responsables de la politique scolaire, on peut lire les points de discussion suivants : « institution éventuelle d'un examen de contrôle avant l'inscription dans les établissements universitaires » ; « mesures destinées à permettre l'élimination des étudiants inaptes » ; « organisation d'enseignements complémentaires destinés aux étudiants mal orientés » - et « accélération du programme de construction des Instituts universitaires de technologie » et « développement de l'enseignement dispensé par radio et télévision »².

Pour garder la main sur les décisions prises, le général nomme effectivement une sorte de vice-ministre de l'Education nationale, moins pourvu que le ministre en capital politique et ainsi plus dépendant du chef de l'Etat pour sa carrière future. Jacques Trorial est diplômé de la Section économie et finances de l'I.E.P. de Strasbourg et également licencié en droit³. « Il suit jusqu'en 1967 une carrière de haut fonctionnaire : attaché de préfecture en 1955, chef de cabinet des préfets des Ardennes, puis du Lot-et-Garonne de 1955 à 1962 ; sous-préfet de Bar-sur-Aube en 1962 et enfin adjoint, puis chef de service d'information des maires au Ministère de l'Intérieur (1962-1967). Il est élu député UDR de la 7ème circonscription de Meurthe-et-Moselle, centrée autour de la cité industrielle de Longwy, lors des élections des 5 et 12 mars 1967, face au député communiste sortant Louis Dupont. Il conservera son fauteuil suite aux élections anticipées de juin 1968 »⁴. Le Secrétaire d'Etat prend parmi ses conseillers techniques et pour seul représentant de l'administration de l'Education nationale, André Bruyère,

¹ Raymond Krakovitch, *Edgar Faure. Le virtuose de la politique, op. cit.*, p. 158.

² Source : « Ordre du jour du conseil restreint du 23 juillet 1968 concernant l'Education nationale », Fonds 19870192/35, versement du Cabinet du ministre de l'Éducation nationale Edgar Faure (Juillet 1968-Mai 1969), Dossiers de Gaillard (Yann) inspecteur des finances, directeur adjoint du Cabinet, chargé des affaires économiques et financières, de la liaison avec l'Aménagement du territoire et le plan, des affaires européennes, des constructions universitaires et scolaires, du ramassage scolaire, AN.

³ http://www.anciens-iep-strasbourg.com/news_article/40.aspx

⁴ Notice biographique de Jacques Trorial, Fonds Jacques Trorial F48, Fondation Charles de Gaulle.

inspecteur général de l'enseignement technique¹, ce qui dénote un certain parti pris. Selon cette même inclinaison, Bertrand Schwartz, professeur à la Faculté des sciences de Nancy et directeur de l'Institut national pour la formation des adultes, rejoindra lui aussi le cabinet du Secrétaire d'Etat, officiellement le 23 septembre 1968, selon le BOEN – il enseignera à Dauphine de 1969 à 1973².

Quant à E. Faure, il a été deux fois président du Conseil, en 1952 et 1955, et douze autres fois ministre sous la IV^e et la V^e République³, ce qui fait de lui un fin connaisseur des rouages de la politique et de l'art de la négociation-persuasion. Son talent rhétorique, forgé au cours de sa triple carrière de politicien, avocat d'affaires et universitaire (il est agrégé de droit romain et d'histoire du droit), le fait considérer par certains comme « un conciliateur né »⁴ et l'un des rares hommes politiques à pouvoir endosser la tâche de préparer la prochaine rentrée universitaire. Ancien collaborateur de P. Mendès-France et issu du radical-socialisme, E. Faure est alors ministre de l'Agriculture, perçu comme « gaulliste de fraîche date »⁵. Son positionnement politique centriste lui permet de ménager de bons rapports à gauche comme à droite, au sein de la majorité et dans l'opposition, au point d'être réputé « habile » voire « opportuniste », dépourvu de principes et adepte d'une « pratique non partisane de la politique », selon l'un de ses collaborateurs et futur biographe Alain Bienaymé⁶. Proche du pouvoir politique et économique d'un côté, il l'est de l'autre du pouvoir « spirituel ». Il bénéficie, en effet, non seulement de ses propres réseaux parmi les universitaires, notamment juristes, mais aussi de ceux de sa femme parmi les littéraires. Lucie Faure, fille d'un négociant en soierie et nièce de Julien Cain (administrateur général de la Bibliothèque nationale de 1930 à 1964 et membre de l'Institut, qui s'occupera de son éducation), est relieuse d'art puis romancière. Elle est cofondatrice avec Robert Aron et

¹ Source : arrêté du 23 juillet 1968, BOEN.

² Cf. Laurène Le Cozanet, « Dauphine, genèse d'une « innovation pédagogique », Enquête sur les logiques de production des pratiques d'enseignement en premier cycle (1968-1978) », Mémoire de Master 2, 2009-2010, Paris IX-Dauphine, p. 45.

³ Patrice Lestrohan, *L'Edgar. Biographie d'Edgar Faure (1908-1988)*, Paris, Le cherche midi, 2007.

⁴ Cf. discours de réception à l'Académie française de M. Serres qui lui succèdera à son fauteuil de l'Académie française, http://www.academie-francaise.fr/immortels/discours_reception/serres.html

⁵ Extrait de notes personnelles rédigées par J. de Chalendar, issues de ses archives privées qu'il a bien voulu nous confier. Nous l'en remercions vivement.

⁶ Alain Bienaymé, Raymond Krakovitch, *Edgar Faure, Un homme d'Etat, 1908-1988*, Paris, Economica, 2007, p. 127.

directrice « sans partage » de la revue *La Nef*, qui « s'affirme comme une revue avant tout littéraire, attentive à l'actualité éditoriale et artistique » et comme « un lieu de débat rassemblant, sur le plan politique, les oppositions de gauche et du centre et quelques individualités de la majorité gaulliste »¹. « Certains numéros ont fait date : sur la guerre d'Algérie, la police, les Américains, la psychanalyse, les communistes, les femmes, la justice, les sondages d'opinion, la publicité, les libertés »². Proche des milieux de la gauche intellectuelle parisienne depuis la décolonisation de l'Afrique du Nord, elle assiste et conseille son mari dans ses diverses fonctions politiques et « n'hésite pas, en maintes occasions, à défendre des positions plus engagées, plus « progressistes » que les siennes »³. Elle dit d'ailleurs « avoir profondément vibré » en Mai 68 et sera personnellement impliquée dans le projet de Vincennes - selon l'historien Jean Devisse, « le dossier arts était une idée qui tenait beaucoup à cœur à Lucie Faure »⁴. D'après Jacques de Chalendar, « elle n'avait pas que des amis. Son origine juive, l'étendue de ses relations dans le monde des intellectuels de gauche, suscitaient la méfiance de certains milieux de la vieille droite qui avaient conservé des réactions antisémites »⁵.

Le nouveau ministre s'entoure d'un cabinet composé de beaucoup plus d'universitaires que d'ordinaire - les arrêtés de nomination paraissent au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* les 18 et 19 juillet - : « l'équipe que va constituer Edgar ne ressemble non plus à rien de vraiment connu [...] : un minimum d'énarques, un maximum de professionnels de l'enseignement »⁶. Il choisit ainsi l'universitaire Michel Alliot (docteur en droit et agrégé de droit romain) comme directeur de cabinet et ce pour différentes raisons. D'abord, une amitié lie les deux hommes depuis que M. Alliot a préparé E. Faure - son aîné de 16 ans - à l'agrégation de droit romain qu'il passe en 1961, à 53 ans⁷. Surtout, M. Alliot s'est illustré durant les « événements » comme l'animateur du « groupe d'Assas » - surnom de la C.N.I.D. - et apparaît donc comme

¹ Eric Duhamel, « La Nef », dans Jacques Julliard, Michel Winock (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français. Les personnes, les lieux, les moments*, op. cit., pp. 1010-1013.

² *Le Monde*, 27 septembre 1977 (article de B. Poirot-Delpech).

³ *Ibid.*, (article de P. Viansson-Ponté).

⁴ Source : compte rendu d'un entretien de Jean Devisse avec Assia Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

⁵ Jacques de Chalendar, *Une vie passionnée. Itinéraire et rencontres*, op. cit., p. 454.

⁶ Patrice Lestrohan, *L'Edgar. Biographie d'Edgar Faure (1908-1988)*, op. cit., p. 237.

⁷ Raymond Krakovitch, *Edgar Faure. Le virtuose de la politique*, op. cit., p. 155.

étant du côté de la contestation, tout en proposant des mesures juridiques jugées « raisonnables ». Il a d'ailleurs l'expérience de « Directeur de l'enseignement supérieur de Madagascar (1959) »¹ dont il fonde l'université et les grandes écoles, ainsi que celle de cabinets ministériels de la Ve République en tant qu'ancien conseiller technique au cabinet de Bernard Cornut-Gentile, entre 1958 et 1960. « Yann Gaillard, inspecteur des Finances, futur sénateur (UMP) »², est nommé directeur de cabinet adjoint, fonction qu'il occupait déjà quand E. Faure était au ministère de l'agriculture. L'universitaire (agrégé de grammaire et docteur ès lettres) et recteur³ de l'académie d'Orléans, Gérald Antoine - déjà pressenti par A. Peyrefitte comme potentiel « médiateur » en tant que faisant partie des « grands professeurs qui ont des amis dans tous les camps » (cf. *supra*) -, est choisi comme « chargé de mission ». Intellectuel habitué des lieux de pouvoir, Gérald Antoine a déjà été « conseiller technique au cabinet de Louis Joxe (ministre de l'Education nationale) (1960-1961) »⁴. D'après son propre témoignage, il avait plus largement « été membre de la plupart des cabinets du ministère de l'Education nationale au cours des années 60 »⁵. Il siège aussi avec Julien Cain - qui le présente à E. Faure⁶ - à la Commission de l'équipement culturel des IVème (1962-1965) et Vème (1966-1970) Plans, aux côtés de Louis Armand, Raymond Aron, François Bloch-Lainé, Chombart de Lauwe, Jean-Louis Crémieux-Brilhac, Pierre Piganiol et Maurice Ponte, rejoints ensuite par Michel Crozier, Georges Friedmann et Jean Fourastié⁷. G. Antoine a pris position pour *la réforme de l'Université* depuis son ouvrage éponyme, co-écrit avec J.-C. Passeron en 1966. Dans cet ouvrage, il défend l'idée que le principal manque de l'Education nationale est celui d'une « information systématique – dans le cadre aussi

¹ Cf. *Who's who in France*, Paris, J. Lafitte, 1985-1986, p. 16.

² Raymond Krakovitch, *Edgar Faure. Le virtuose de la politique*, *op. cit.*, p. 155.

³ A noter que « Les recteurs d'académie, créés par Napoléon en 1808, à qui l'État a enlevé en 1967 l'inamovibilité, ne sont plus des techniciens mais des universitaires le plus souvent proches du pouvoir », Patrick Fridenson, « La politique universitaire depuis 1968 », *art. cit.*, p. 50.

⁴ Cf. *Who's who in France*, Paris, J. Lafitte, 1985-1986, p. 29.

⁵ Gérald Antoine, « La loi d'orientation de 1968 », « Grands dossiers de la Ve République : Réformer l'éducation nationale et l'enseignement supérieur (1958-1969) », *Espoir, Revue de la Fondation Charles de Gaulle*, n° 163, hiver 2010-2011, p. 5.

⁶ Raymond Krakovitch, *Edgar Faure. Le virtuose de la politique*, *op. cit.*, p. 155.

⁷ Vincent Dubois, *La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Paris, Belin, 1999, cité par Vincent Guiader, *Socio-histoire de la prospective. La transformation d'une entreprise réformatrice en expertise d'Etat*, note 636 p. 242.

bien des lycées que des universités – sur les activités professionnelles offertes aujourd’hui et demain à ceux qui doivent entrer dans la phase productive de leur vie ». Il s’y targue d’avoir initié « un séminaire de linguistique appliquée au domaine très concret des activités commerciales et des modes d’expression qui leur correspondent », et y propose notamment que des « commissions mixtes université-entreprises-administration » élaborent les programmes universitaires¹ (comme évoqué au chapitre III). Réformiste convaincu, il participe à l’organisation du colloque d’Amiens de mars 1968, pour lequel il est chargé de la rédaction du rapport final de la commission « Evolution des structures des établissements », présidée par A. Lichnérowicz. G. Antoine y préconise, entre autres :

Les grandes lignes d’une rénovation pédagogique

1) « En premier lieu, il semble essentiel d’intégrer l’établissement dans un cadre d’éducation permanente. Une telle intégration devrait faire apparaître un nouveau type d’établissement, largement ouvert sur le monde extérieur, et participant à une vaste entreprise de formation générale et culturelle, en collaboration étroite avec les autres organismes de la cité

2) l’examen final doit cesser de peser sur tout le système de l’enseignement [...]

3) Les excès de l’individualisme doivent être supprimés de notre système éducatif. On peut y parvenir

- en supprimant le principe de classement des élèves

- en essayant de substituer à la notation traditionnelle une appréciation qualitative, et une indication de niveau (Lettres A, B, C, D, E)

- en développant à tous les niveaux les travaux de groupe, les activités de clubs [...]

4) [...] individualiser les rythmes de progression

[...]

8) choix de la souplesse, de la flexibilité pédagogique, au détriment de toutes les formules rigides de cloisonnement et d’orientation. Elles supposent aussi une plus large autonomie des établissements. [...] Aucune réforme pédagogique ne devrait substituer à une ancienne formule rigide et générale une nouvelle formule tout aussi rigide, et applicable dans tous les établissements selon une règle unique.

A court terme, il paraît essentiel de recommander à l’ensemble des établissements d’utiliser tous les moyens dont ils disposent pour procéder à une rénovation pédagogique aussi complète que possible

[...] recherche concertée au sein de l’établissement

¹ Gérald Antoine, « Réforme ou renaissance de l’université », dans Gérald Antoine, Jean-Claude Passeron, *La réforme de l’université, op. cit.*, pp.133, 98 et 121-122.

[...] à école nouvelle, urbanisme nouveau
[...] encouragement à toutes les initiatives tendant à la co-gestion de l'établissement par les élèves, les parents, les enseignants, etc. [...] mise en place d'un dispositif d'options à côté du système de sections »¹

Partageant la préoccupation de la prise en compte des débouchés professionnels dans la « formation », « M. Antoine pense [aussi] que le devoir du maître est, avant tout, d'enseigner à critiquer, à juger, à désapprendre, à démystifier. Ce qui conduirait à un éclatement complet des structures d'éducation actuelle »². Il est donc susceptible de convenir aux « contestataires » de l'Université mobilisés en mai-juin 1968, tout en n'allant pas à l'encontre des projets antérieurs de l'exécutif. Il revendique avoir incarné « le centre-gauche » au sein du cabinet Faure où, dit-il, « il y avait une droite, une gauche, un centre »³. Haut fonctionnaire de l'Inspection des finances (« licencié en droit, diplômé de l'Institut d'Urbanisme de l'Université de Paris, diplômé d'études supérieures de sciences politiques et de droit public »⁴), déjà passé par quatre cabinets ministériels et ayant travaillé sur les réformes du C.N.R.S. et des études de médecine, Jacques de Chalendar est « au placard » quand surviennent les premiers « incidents » du printemps 1968 à Nanterre - où étudie sa nièce qui le « tient au courant de l'agitation qui y règne »⁵. Disponible et sans doute soucieux de trouver une nouvelle mission, il se rend sur place, puis par deux fois à la Sorbonne occupée, ainsi qu'à l'Odéon où il prend la parole pour « provoquer un peu tous ces jeunes. Gentiment, pour voir comment ils réagiront ». La salle aurait « croulé sous les applaudissements » après qu'il se soit présenté à elle dans les termes suivants : « Je représente tout ce que vous n'aimez pas. Je suis père de famille, j'ai cinq enfants, je suis haut fonctionnaire, j'ai un bel appartement, je suis un bourgeois ... » - plus précisément, il est aristocrate (« fils d'André, comte de Chalendar, Inspecteur des Finances, Administrateur de sociétés et de

¹ *Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du colloque d'Amiens, AEERS, mars 1968*, Paris, AEERS-Dunod, 1968, pp. 242-244.

² *Ibid.*, p. 76.

³ Source: compte rendu d'un entretien de Gérard Antoine avec Assia Melamed, non daté (années 1980), Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

⁴ *Who's who in France*, Paris, J. Lafitte, 1985-1986, p. 288.

⁵ Sauf mention contraire, les citations suivantes sont extraites de Jacques de Chalendar, *Une vie passionnée. Itinéraire et rencontres*, *op. cit.*, pp. 442 et sq.

la comtesse, née Hélène Girardon. Marié le 25 mai 1957 à Melle Nicole de Frevol de Ribain »¹). Il témoigne aujourd'hui avoir été en accord avec la revendication étudiante de cogestion et d'autonomie. « Je ne vois pas de raison de mettre en cause ces deux objectifs [...] à condition que ce pouvoir soit partagé [...] et que les professeurs restent seuls responsables de la délivrance des diplômes ». Après s'être imprégné de l'ambiance « contestataire », il met à profit son savoir-faire de haut fonctionnaire en rédigeant une série de cinq « notes » proposant de nouvelles structures universitaires. « Sur l'autonomie, le meilleur niveau me semble être celui des universités et non des facultés. Outre les représentants élus des enseignants et des étudiants, les conseils devraient comprendre des personnalités extérieures, cooptées ou nommées, représentant les milieux économiques et sociaux de la région considérée », en plus du recteur – cette idée reprend l'un des 27 points de la réforme initialement prévue par A. Peyrefitte (cf. *supra*) et s'inscrit plus largement dans les visées de l'AEERS exprimées à Caen en 1966 et à Amiens en 1968 et partagées par le pouvoir politique (cf. chapitre III). J. de Chalendar y suggère aussi de « remplacer le contrôle *a priori* par un contrôle *a posteriori*, que je propose de confier à l'Inspection générale des Finances ». Cette première « note » rédigée le 20 mai est diffusée à une centaine d'exemplaires à Nanterre, dès le lendemain, par des étudiants en droit amis de sa nièce. Elle présente la revendication de l'UNEF d'un « pouvoir étudiant » comme un moyen de contourner le conservatisme des « mandarins » :

¹ *Who's who in France, op. cit.*, p. 288.

« Sans pouvoir étudiant l'autonomie est un leurre puisqu'elle revient à donner l'autorité aux mandarins, et l'on sait l'action conservatrice que ceux-ci ont exercé depuis des années pour paralyser les velléités de réformes les plus valables, y compris celles d'origine administrative, voire même gouvernementales. Inversement, sans autonomie, le pouvoir étudiant est un leurre [...].

L'autonomie veut dire que chaque université gère ses propres affaires comme elle l'entend et pas forcément comme sa voisine [...].

Chaque faculté pourrait se procurer des ressources propres complémentaires (et même les départements et laboratoire) [...].

Cette responsabilité ne peut être assurée que par un conseil d'administration comprenant des membres élus par les enseignants et les étudiants auxquels il serait bon d'adjoindre des tiers, cooptés (ou nommés ?), choisis parmi les hauts fonctionnaires ou des représentants de groupes économiques et sociaux de la région (industrie, banque, syndicats d'ouvriers, etc.)¹.

Dans sa « seconde note sur la réforme des universités », rédigée le 22 mai, il « commence par noter que la cogestion et l'autonomie des universités et des facultés sont entrées dans les faits : il faudra demain les faire entrer dans les textes [...]. Les statuts types devront tenir compte des très nombreux projets élaborés ici et là au cours des dernières semaines, sans oublier les propositions des colloques des deux années précédentes (Amiens, Caen, etc.) » :

« Réflexions sur les modalités d'une réforme des universités »²

« Le principe même de l'autonomie suppose que chaque faculté ou université définit elle-même librement sa propre organisation intérieure, ainsi que les modalités de la participation des étudiants. Il implique donc que chacun puisse choisir le régime qui lui convient le mieux et exclut l'adoption d'une réglementation nationale qui prétendrait fixer de façon détaillée et uniforme l'organisation et le fonctionnement des établissements [...].

Dans les semaines qui viennent, il sera possible de comparer entre elles les différentes formules mises en place ici et là, et [...] de dégager plusieurs modèles de statuts types, avec toute les variantes nécessaires, qui pourraient être proposés à chacun de façon limitative [...].

Chaque université ou faculté pourrait élaborer elle-même au sein de ses conseils un plan quinquennal de développement et d'équipement chiffré.»

¹ Source : extraits de la « Note n°1, le 20 mai 1968 », cinq pages, Archives privées de J. de Chalendar.

² Source : extraits de « Réflexions sur les modalités d'une réforme des universités (2^{ème} note), Paris, le 22 mai 1968 », huit pages, Archives privées de J. de Chalendar.

Cette note envisage, par ailleurs, une libéralisation du traitement des personnels qui ne sont pas fonctionnaires de l'Etat (étrangers, professeurs associés, assistants ou attachés non titulaires, sociétaires, etc.) qui « devrait pouvoir alors être fixé librement par le conseil d'administration de chaque université. Il serait souhaitable qu'une certaine proportion d'enseignements soit assurée par des personnes n'appartenant pas au cadre des professeurs fonctionnaires titulaires de l'Education nationale (industrie, syndicalistes, membres de professions libérales, fonctionnaires relevant d'autres administrations etc...) »¹.

« Jean-Marie Bloch-Lainé veut bien me dire que mes notes seraient à ce jour les seuls documents sérieux dont on disposera lors des débats sur la réforme qui vont se tenir à l'I.E.P. [...]. Serais-je devenu un expert en réforme ? [...]. Je rédigerai encore trois notes pour approfondir mes réflexions et affiner mes propositions. Le 29 mai, sur les modalités de la réforme universitaire à mettre en œuvre, notamment sur le difficile problème de la sélection. Le 4 juin, sur les aspects financiers de la réforme indispensable des études médicales. Le 11 juin enfin, sur les relations à instituer entre les différents services administratifs des nouvelles instances universitaires à créer [10 pages]. On commence à parler de mes notes en haut lieu ».

« Troisième note sur les modalités d'une réforme universitaire »²

« dans les très grandes agglomérations (Paris, Lyon), il faudra plusieurs universités chacune associant plusieurs disciplines. En revanche on risquerait de cristalliser les cloisonnements actuels en retenant comme unité de base les facultés qui rejeteraient en même temps toute coordination au niveau inter-faculté. La tendance qui se dessine notamment en Droit à prendre le département comme unité de base permettrait au contraire d'associer tout un ensemble de départements de disciplines très différentes, scientifiques, littéraires etc... au sein d'universités sans l'écran des facultés traditionnelles. [...]

Le département constitue l'unité la mieux adaptée à la recherche et au progrès scientifique [...].

De tels conseils ne peuvent avoir une connaissance suffisante des besoins effectifs de l'économie. De ce fait, les débouchés offerts aux étudiants à leur sortie des universités peuvent ne pas correspondre quantitativement, ni qualitativement, à leur

¹ *Ibid.*

² Source : extraits de la « Troisième note sur les modalités d'une réforme universitaire, le 29 mai 1968 », sept pages, Archives privées de J. de Chalendar.

formation. C'est la raison pour laquelle on serait tenté de maintenir finalement, sinon au niveau des départements, au moins à celui des facultés et à celui des universités, la participation de tiers qui pourraient être facultative au niveau des facultés (membres cooptés), mais obligatoire au niveau des conseils d'université (membres désignés).

[...] séparation nécessaire du grade et de la fonction, et il y a tout intérêt à s'appuyer à cet égard sur le mouvement étudiant, qui seul peut imposer au moins pour un temps la suppression du mandarinat [...].

L'autonomie des unités de base de l'enseignement supérieur ne paraît pas compatible avec le maintien intégral du principe de l'équivalence des diplômes [...].

Il apparaît clairement que la majorité des étudiants est à l'heure actuelle hostile à toute forme de sélection [...] elle doit en conséquence se placer dans une perspective de moyen terme [...]. Le problème de la sélection pourrait ainsi trouver une solution naturelle fondée :

- sur l'existence d'une grande diversité des formations offertes (sur le plan qualitatif et sur le plan de leur contenu) ;

- sur la possibilité pour les organismes dirigeants des unités de base de recevoir ou de refuser la candidature des demandeurs. Leur décision devrait être dans ce cadre éclairée :

- 1°) Par les orientations générales et indicatives que permettraient de mettre en lumière les travaux de planification auxquelles elles seraient associées

- 2°) par les avis que seraient amenés à formuler les « tiers » éventuellement admis dans les organes consultatifs [...].

(ainsi assiste-t-on aux Etats-Unis à la revalorisation de certaines universités d'Etat par rapport aux universités privées)»

J. de Chalendar prend alors contact avec Pierre Laurent - l'un des principaux responsables de la politique scolaire, à l'abri des remaniements ministériels et ancien camarade de promotion au concours spécial d'attaché administratif de la SNCF - mais celui-ci ne se montre pas intéressé par les projets de réforme proposés. F.-X. Ortoli prend finalement J. de Chalendar comme chargé de mission « officieuse » (sa nomination ne paraîtra pas au *Journal Officiel*), « pour garder les contacts que j'avais déjà engagés avec des universitaires réformistes et des responsables de mouvements étudiants » - ce qui montre le refus du gouvernement de se montrer alors ouvert au dialogue avec la « contestation ». Il fait ensuite la connaissance de M. Alliot à Assas qui discute avec des étudiants dans un amphithéâtre alors que les autres sont vides - il le suivra d'ailleurs à Toulouse pour un colloque organisé par la C.N.I.D. (comme évoqué au chapitre V). Il reçoit dans les jours qui suivent beaucoup de professeurs dans son appartement et tâche de trouver les lignes directrices communes à leurs revendications. A l'occasion d'une réunion des recteurs convoquée le 25 juin par F.-X. Ortoli, il

rencontre Robert « Mallet, un partisan des réformes », ainsi que G. Antoine, avec qui il discute « sur le projet d'un établissement inter-disciplinaire à Luminy, près de Marseille ». Fort de tous ces contacts et de ses propositions de structures institutionnelles nouvelles, J. de Chalendar est ensuite recruté au sein du cabinet Faure, sur proposition de M. Alliot, en tant que « conseiller technique » et « a [ainsi] servi de trait d'union » avec l'équipe précédente¹. Il en va de même de Michèle Puybasset, maîtresse des requêtes au Conseil d'Etat recrutée comme conseillère juridique du ministre, après être passée au cabinet Ortoli comme « *missi dominici* »² - elle faisait préalablement partie du cabinet Peyrefitte. Le reste du cabinet d'Edgar Faure est constitué d'autres « conseillers techniques » : « Alain Bienaymé³, jeune agrégé d'économie [...], Robert Mallet⁴ [...], Roland Biancheri, inspecteur d'académie, et Guy Thuillier, conseiller référendaire à la Cour des comptes. L'inamovible chef de cabinet Pierre Jeambrun, assisté de Michel Audiat et de Madeleine Simon, toujours à la tête du secrétariat particulier. Mais, à côté du cabinet officiel, on trouve de nombreux officieux au premier rang desquels Jean-Denis Bredin⁵, Laurent Schwartz et François Furet [...], Robert Blot, son ancien et fidèle collaborateur »⁶. Il faut noter, en outre, la nomination de Bertrand Schwartz comme responsable d'une commission dédiée à l'« éducation permanente », expérimentée à l'Institut national pour la formation des adultes de Nancy (cf. chapitre III) qu'il dirige depuis 1960. Edgar Faure aurait dit : « l'éducation permanente est devenue, à juste titre, un thème à la mode. Il ne faudrait pas qu'elle devînt une tarte à la crème ... C'est le seul moyen de résoudre à la fois la lutte des classes et le conflit des générations »⁷.

¹ Raymond Krakovitch, *Edgar Faure. Le virtuose de la politique, op. cit.*, p. 159.

² Source: compte rendu d'un entretien de J. de Chalendar avec Assia Melamed, *doc. cit.*

³ Ce dernier – futur biographe d'E. Faure – enseignera au centre universitaire de Dauphine (cf. *infra*)

⁴ Cet universitaire, littéraire, est alors recteur de l'académie d'Amiens qui a accueilli le colloque de l'AEERS de 1968.

⁵ Il est alors professeur de droit à la faculté de Rennes et sera conseiller technique auprès du Directeur des Enseignements supérieurs à compter du 1^{er} septembre 1968, cf. BOEN, BNF. Il enseignera ensuite le droit privé à Dauphine en 1969 puis à Paris I, cf. Laurène Le Cozanet, « Dauphine, genèse d'une « innovation pédagogique », Enquête sur les logiques de production des pratiques d'enseignement en premier cycle (1968-1978) », *doc. cit.*, p. 63 et <http://www.academie-francaise.fr/les-immortels/jean-denis-bredin>

⁶ Raymond Krakovitch, *Edgar Faure. Le virtuose de la politique, op. cit.*, pp. 155-159.

⁷ Extrait de notes rédigées par J. de Chalendar, issues de ses archives personnelles.

La composition de ce cabinet montre que la rupture avec la politique éducative antérieure n'est pas si grande. Des préoccupations anciennes de l'exécutif gaulliste y sont représentées par le biais de personnalités aux positions réformatrices en matière scolaire proches de celles du pouvoir politique, dont certaines avec qui il collabore depuis la fin des années cinquante. Sont néanmoins écartées des positions officielles les figures les plus honnies par les étudiants (parce qu'aussi les plus connues), comme M. Zamansky. L. Schwartz, que les étudiants savent favorable à « une bonne sélection » suite, notamment, à un article du *Nouvel Observateur* de novembre 1967¹ et qui, plus largement, « faisait un peu scandale en se prononçant fermement pour la sélection et la différenciation des universités »², n'est pas officiellement membre du cabinet. P. Laurent est, lui, démis de ses fonctions de secrétaire général du ministère dès le 22 juillet et aurait ainsi fait office de bouc émissaire, tenu pour responsable de la crise universitaire. A noter que le directeur des enseignements supérieurs est lui aussi remplacé, Philippe Olmer laissant officiellement sa place à Jean Sirinelli, le 17 août 1968³.

Cette nouvelle équipe se met « d'accord sur une dizaine de points essentiels autour desquels s'articulera le projet : le sens des événements de Mai, le procès de l'université napoléonienne, demeurée immobile, *le problème de la massification galopante*, le refus de la sélection à laquelle il faut substituer *l'orientation*, l'analyse du comportement des jeunes à qui il convient de répondre par le dialogue, l'échelle européenne, un regard nécessaire sur l'enseignement secondaire en vue d'un décroisement des disciplines et la réhabilitation des sciences, l'accent à mettre en priorité sur la participation et, enfin, la nécessité de présenter le projet dans le cadre d'une politique destinée à être étendue à tous les secteurs de l'activité nationale »⁴. Une division du travail de rédaction du projet de loi d'orientation s'opère, en outre, selon les compétences respectives des uns et des autres, dont G. Antoine témoigne dans les termes suivants : « Le « Patron » distribua aussitôt le travail préparatoire entre nous. Il me revint le plus général et le plus facile : la définition des missions de l'enseignement

¹ Cité dans « Groupe des étudiants d'histoire/ FGEL, Janvier-février 1968, Journal GEH Info, UNEF », Source : Fonds 68 n°1, carton V, dossier 5, CHS.

² Pierre Vidal-Naquet, *Mémoires. 2, Le trouble et la lumière : 1955-1998, op. cit.*, p. 283.

³ Source: décret du 17 août 1968, BOEN, BNF.

⁴ Raymond Krakovitch, *Edgar Faure. Le virtuose de la politique, op. cit.*, p. 155 (souligné par nous).

supérieur, à la fois à l'intérieur de l'hexagone et dans une perspective européenne. Trois de mes compagnons, avant tout juristes et économistes, allaient se partager le plus délicat : la fondation des bases administratives, pédagogiques, financières des futures Universités. Nous devons remettre nos copies dans les dix jours, de manière que le ministre put disposer lui-même d'au moins une semaine pour tout revoir »¹.

Pour élaborer sa politique scolaire de sortie de crise, le cabinet Faure opère des consultations tous azimuts. Selon M. Alliot, « le cabinet verra défiler quatre mille personnes durant l'été. Nous accueillons tous les textes émis, d'où qu'ils viennent et nous consultons les hommes politiques de tous bords »². Ce sont dans un premier temps, semble-t-il, « les syndicats d'enseignants [qui] reprennent rapidement le chemin du ministère, les « autonomes » d'abord, puis, au début août, le S.N.E.Sup. Avec l'U.N.E.F., en revanche, comme plus tard dans le second degré avec les comités d'action lycéens, les conversations resteront officieuses »³ - d'après J. de Chalendar, « c'est Michel Alliot qui saura le mieux écouter les plus contestataires [...]. Deux de ses enfants avaient été en mai sur les barricades » (il aurait même fait installer un lit de camp dans son bureau du ministère pour faciliter les rencontres nocturnes)⁴. E. Faure reconnaît de fait les instances universitaires élues lors du mouvement contestataire comme interlocuteurs légitimes mais s'attache à recevoir les partisans de toutes les options possibles concernant l'université. Ses collaborateurs témoignent de sa volonté d'« écouter les réformateurs modérés, souvent difficiles à joindre, parce que partis en vacances. Écouter les conservateurs, les professeurs autonomes, en médecine, ou en lettres, qui se pressent aux portes du ministère pour défendre les acquis, la tradition, l'ordre. Écouter les contestataires qui viennent dire qu'ils ne veulent pas participer aux réunions. Quitte à revenir le soir. Sans gourdin et sans casque »⁵. E. Faure consulte en outre « ceux qu'on nomme « les visiteurs du soir » : différents professeurs ou intellectuels plutôt marqués à gauche qui viennent, tard, causer, proposer, discuter.

¹ Gérard Antoine, « La loi d'orientation de 1968 », *art. cit.*, p. 5-6.

² *Ibid.*, p. 160.

³ Jacques de Chalendar, *Une loi pour l'Université, Avec le manuscrit inédit d'Edgar Faure*, *op. cit.*, p. 22.

⁴ Jacques de Chalendar, *Une vie passionnée. Itinéraire et rencontres*, *op. cit.*, p. 461.

⁵ Jacques de Chalendar, « L'université », dans Alain Bienaymé, Raymond Krakovitch, *Edgar Faure, un homme d'État, 1908-1988*, *op. cit.*, p. 111.

Beaucoup du soir, un peu de la journée aussi, l'historien François Furet, ancien [...] du Parti communiste et figure du *Nouvel Observateur* est de ceux-là »¹.

Cette très large consultation s'explique par le souci de donner aux uns et aux autres le sentiment d'être pris en compte, et d'éventuellement trouver des lignes directrices communes. C'est aussi, et peut-être surtout, l'occasion pour le ministère de s'imprégner du vocabulaire de la contestation qui pourra ainsi être utilisé pour faire passer des réformes dont les principes semblent largement arrêtés en amont de ces consultations et même des « événements ».

B/ L'élaboration collective et âprement négociée de « la loi Faure »

Comme la constitution du cabinet ministériel de l'Education nationale et les dispositions du Général de Gaulle le laissaient prévoir, la politique scolaire élaborée durant l'été 1968 cherche à éteindre la mobilisation universitaire tout en renonçant le moins possible aux projets scolaires gaulliens antérieurs aux « événements », fondés notamment sur une diversification de l'enseignement supérieur elle-même axée sur une meilleure adéquation avec les débouchés professionnels autres que ceux de l'enseignement.

Concernant l'enseignement primaire et secondaire, les mesures adoptées par E. Faure ont souvent été présentées comme révolutionnaires, suggérant par là l'effet qu'auraient eu sur elles les « événements de 68 ». En réalité, le nouveau ministre de l'Education nationale ne fait que reprendre la politique scolaire prévue de plus longue date par son prédécesseur A. Peyrefitte et soutenue par les réformistes organisateurs du colloque d'Amiens de mars 1968. En effet, pour ce qui est de la réforme de la pédagogie en faveur des méthodes actives, « on se bornait [...] à faire aboutir des réformes qu'A. Peyrefitte avait entreprises à titre expérimental dans quelques établissements pilotes, après avoir difficilement obtenu l'accord du Général »². Plus largement, « Edgar Faure,

¹ Patrice Lestrohan, *L'Edgar. Biographie d'Edgar Faure (1908-1988)*, op. cit., p. 240.

² Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation: une rencontre manquée*, op. cit., p. 259.

libère le samedi après-midi, *comme Peyrefitte l'envisageait déjà*, ramenant de 30 à 27 heures la semaine de classe dans le primaire. *La réforme du tiers-temps pédagogique était prête* : il la promulgue, avec 15 heures pour le français et les maths, 6 pour les disciplines d'éveil et l'éducation artistique, 6 pour l'éducation physique et sportive. Il remplace la notation de 0 à 20 par une notation à l'américaine, de A à E. Il proscriit les classements, de même que les compositions qu'au demeurant certains voulaient remplacer par des interrogations écrites fréquentes, pour obliger les élèves à réviser plus d'une fois par trimestre. Il supprime enfin le latin en 6^e et en 5^e, ne laissant subsister à ce niveau que trois filières, une longue, une courte et la filière transition-pratique, au grand dam de Pompidou qui fera rétablir le latin en 5^e par le successeur d'E. Faure, Olivier Guichard »¹ - « mais sous la forme d'une initiation pour tous les élèves »². Moins connue - sans doute parce que concernant un secteur « dominé » de l'enseignement -, « une décision prise en 1968 pour des raisons conjoncturelles manifeste une première « promotion » des filières de l'enseignement technique long : les brevets de techniciens, diplômes de fin d'études pour la plus grande partie des élèves des lycées techniques, sont transformés en baccalauréats. Ces « baccalauréats technologiques » - appellation retenue peu après - ouvrent à leurs lauréats l'accès à l'enseignement supérieur, ce qui marque évidemment l'abandon momentané d'une politique visant à restreindre les effectifs étudiants »³. Concernant l'enseignement supérieur, justement, si la continuité avec les projets gouvernementaux précédents était plus problématique que concernant le premier et le second degré ou l'enseignement technique, elle restera néanmoins l'objectif vers lequel tendre de la nouvelle majorité parlementaire.

¹ Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, op. cit., pp.154-155, souligné par nous.

² André Robert, *Système éducatif et réformes*, op. cit., p. 81.

³ Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 505.

1) Le discours d'E. Faure du 24 juillet à l'Assemblée nationale : reflet de l'ordre de mission du Ministre ?

Le 24 juillet 1968, soit moins de 15 jours après sa prise de fonction, le ministre de l'Éducation nationale, respectant l'injonction présidentielle, fait un discours à l'Assemblée nationale dans lequel il déclare, entre autres, que « le mouvement des étudiants exprime un malaise profond » et qu' « il faut faire disparaître les traces de la conception napoléonienne de l'Université centralisée et autoritaire [...]. Il nous appartiendra d'en faire disparaître le plus tôt possible les nombreuses traces qui existent encore dans les textes législatifs et réglementaires, dans les méthodes administratives et pédagogiques, plus profondément encore dans le système de relations entre l'administration centrale et les établissements et, au sein des établissements, dans le système de relations entre les enseignants et les enseignés »¹.

Le nouveau ministre fait encore sien l' « objectif [de] la démocratisation de l'enseignement et nous entendons par là, bien entendu, l'enseignement tout entier, de la maternelle à l'Université. Il y a là un problème extrêmement difficile à résoudre et les efforts considérables qui ont été déployés à cette fin, sans être nullement efficaces, n'ont pas encore obtenu les résultats substantiels qui sont nécessaires. Reconnaissons honnêtement que les chances d'accéder à l'enseignement supérieur sont encore beaucoup plus importantes pour les enfants issus des milieux culturellement privilégiés que pour les fils de travailleurs, d'ouvriers ou de paysans. Malgré l'évolution qui a déjà multiplié et qui multiplie ces chances pour tous, l'avance des premiers reste encore considérable. C'est donc un sujet très préoccupant si l'on veut que l'école soit à l'image de la nation, qu'elle soit vraiment « l'école de tous » ». Il propose d'ores et déjà « à cette fin, une politique d'aide matérielle aux familles. Il est certain qu'une politique d'aide matérielle aux familles et aux étudiants doit être poursuivie et intensifiée, particulièrement dans les années qui précèdent le baccalauréat, celles où l'on se décourage le plus aisément [...]. A cette fin également, une transformation des programmes et des méthodes d'examen. Mais la démocratisation n'est pas seulement

¹ Ces citations et les suivantes, sauf indication contraire, sont extraites de Ministère de l'Éducation Nationale, *Déclaration de M. Edgar Faure, ministre de l'éducation nationale (Assemblée Nationale- 24 juillet 1968)*, La documentation française, dans Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/10, BDIC.

liée à l'aide financière, à la capacité économique des familles. C'est un autre problème : elle est liée davantage encore aux programmes d'enseignement et aux méthodes d'examen qui favorisent inconsciemment certaines catégories et certains groupes. L'école ne doit pas supposer acquis ce que reçoivent de leurs familles seuls les enfants des milieux culturellement favorisés. Elle doit se garder de confondre humanisme et humanités. L'introduction à part entière des disciplines scientifiques de base dans l'ensemble de notre enseignement du premier et du second degré doit contribuer, en dehors de son utilité propre, à atténuer certaines disparités, on pourrait presque dire certaines injustices. Démocratisation et renouvellement, loin d'être contradictoires, sont les deux thèmes autour desquels peut être reconstituée l'Université de demain ». E. Faure se place ici du côté des scientifiques au fondement de l'AEERS, A. Lichnérowicz au premier chef, et de nombreux autres réformistes d'alors qui considèrent l'enseignement des disciplines scientifiques comme moins élitiste et plus égalitaire que celui des humanités - ce que les travaux du CSE avaient déjà battu en brèche - et donc pour qui « une sélection qui repose sur les mathématiques semble indépendante des origines sociales [...]. Partisans de la modernité et de la démocratisation se rejoignent ainsi pour valoriser le rôle des mathématiques dans le cursus scolaire »¹.

Les problèmes présentés comme les plus urgents dans ce discours du 24 juillet sont ceux des « *examens [qui] doivent être passés normalement* » et celui de l'accueil de « l'afflux d'étudiants nouveaux » - « mes services évaluent l'accroissement de ce chiffre à la prochaine rentrée à plus de 80.000 dont au moins 15.000 dans la région parisienne, selon des prévisions qui comportent nécessairement une marge d'approximation ». « *Le problème le plus urgent : celui des locaux* » appelle des créations de nouvelles universités qui doivent être « à l'échelle humaine, c'est-à-dire accueillir 10 000 ou 12 000 étudiants ». La nécessité d'un encadrement proportionnel à cette croissance des effectifs étudiants implique aussi « la question du nombre des postes supplémentaires dont mon collègue de l'économie et des finances m'a déjà consenti au moins une partie [...]. Je ne puis évoquer ce point particulier qu'en passant mais je crois que l'essentiel est aussi l'utilisation pleine et entière des moyens audiovisuels, qui n'a pas encore dépassé le stade expérimental. Comment ne pourrait-on pas penser à sélectionner

¹ Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, op. cit., p. 149.

certaines grands cours que les étudiants entendent par mille pour les retransmettre dans des conditions telles qu'ils pourraient les entendre par cent mille ? ». Les mesures proposées ici par E. Faure sont exclusivement matérielles et ne rompent pas avec les plans de réformes gouvernementaux envisagés avant les « événements », notamment concernant l'importance de nouveaux locaux universitaires ainsi que l'audio-visuel comme palliatif au manque d'enseignants.

En revanche, le nouveau ministre abandonne explicitement le projet de sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur comme solution à la démographie étudiante croissante et justifie longuement sa position :

« Exclusion de la sélection »

On nous a proposé, à certains égards, une solution qui peut être séduisante, qui n'est pas absurde ; la preuve en est qu'elle est appliquée dans de grands pays dont la civilisation est comparable à la notre et où les études ne sont pas marquées du signe de l'indigence. Cette solution, qu'on appelle la « sélection », consisterait, au seuil des établissements supérieurs, à établir un filtrage supplémentaire selon les possibilités d'accueil, ou, sans méconnaître le caractère aléatoire de la prévision économique, sur les possibilités d'emploi et les offres de débouchés.

La « sélection » n'est nullement une solution absurde ; cependant, nous ne l'avons pas retenue et je désire, pour que le débat soit très complet, vous en donner toutes les raisons, car c'est un problème sur lequel je me suis penché personnellement au cours de cette dernière semaine.

Une raison juridique

[...] « droit acquis » [pour tout bachelier de s'inscrire en faculté mais dans la discipline de son baccalauréat]

Une raison psychologique

[...] C'est une donnée de la psychologie française universitaire que, à la différence des grandes écoles, recrutées par concours, les facultés sont ouvertes sur présentation du baccalauréat. Et la méconnaissance dans ces conditions, d'ailleurs bien délicates, à la fois de la règle de droit et de l'habitude de l'esprit ne pourrait manquer d'entraîner des réactions psychologiques très inquiétantes.

Une raison de fond

La troisième raison est que nous ne pouvons trancher un pareil débat pour des motifs purement conjoncturels. Si le système de la « sélection » était nécessaire, il faudrait l'établir d'une façon permanente et non pas uniquement parce que, cette année, le nombre des bacheliers est plus élevé que prévu. Dès lors, il serait préférable de l'élaborer soigneusement et d'en préparer le mécanisme : on ne pourrait l'appliquer cette année.

Au demeurant, si ce système était nécessaire, comment procéderions-nous en pratique ? La première session du baccalauréat est terminée. La seconde s'ouvrira bientôt. Organiserait-on une troisième session ou un sur-baccalauréat ? A mon avis, ce ne serait pas recommandable.

On a suggéré aussi de procéder à une sélection d'après le livret scolaire ? Peut-on cependant contester le résultat d'un examen passé d'après des considérations extérieures et antérieures à l'épreuve ?

Quant à la combinaison de la consultation du livret et de l'examen, elle ne pourrait échapper au risque d'arbitraire et d'approximation.

Et puis, il faut aller au fond des choses. On dit : il n'y a qu'à faire la sélection. Par quels moyens ? La fera-t-on par faculté ? Dans ce cas, que deviendront les étudiants éliminés des facultés les plus exigeantes ? Ils iront encombrer celles qui n'auront pas pratiqué la sélection. Il en résultera donc un transfert d'une faculté à une autre. Si, au contraire, la sélection joue pour toutes les facultés, on ne dispose plus d'un critère justificatif suffisant car il y a des facultés qui n'ont pas d'étudiants en surnombre et des carrières qui ne connaissent pas de chômage. Donc, de toute manière, cette solution ne peut être retenue.

Une raison déterminante : l'insuffisance des structures d'accueil et des passerelles de dérivation

Mais la dernière raison, la plus profonde et la plus déterminante, touche le fond de l'enseignement : que faire des hommes ?

Si ces bacheliers se sont apprêtés à s'inscrire dans des facultés et si nous les en empêchons, où iront-ils ? Que vont-ils faire ? Avons-nous prévu pour eux des structures d'accueil, des passerelles de dérivation ? Elles n'existent pas !

En créer sera une de nos tâches principales.

L'option de la sélection n'apparaît ainsi pas définitivement écartée et l'*orientation* vers des cursus courts, à l'issue de l'enseignement secondaire, est suggérée en vue de désengorger les facultés. Comme le préconisait déjà J. de Chalendar dans sa 3^e note datée du 29 mai, la question de la sélection est ainsi résolue par la diversification de l'offre d'enseignement supérieur, déjà amorcée dans ce but depuis la fin des années 1950 (cf. chapitres II et III).

Beaucoup plus consensuelle puisqu'à la fois reconnue par les réformistes du colloque d'Amiens et les « contestataires » de mai-juin 1968 (qui se trouvent parfois être les mêmes, c'est le cas notamment de L. Schwartz, J. Monod, P. Bourdieu et de plusieurs psychosociologues), la « *nécessité d'une nouvelle relation enseignants-enseignés et d'un remodelage des établissements universitaires* » est affirmée par le nouveau ministre qui salue, au passage, le travail des commissions tenues dans les établissements occupés : « à travers le bruit et la fureur, s'est effectué au même moment un travail considérable - j'en suis le témoin parce que je l'ai étudié - pour repenser à tous les niveaux les structures, les méthodes pédagogiques et même les programmes. C'est cet effort constructif qui a permis à beaucoup de prendre conscience

de ce besoin de rénovation authentique et profond ». Il semble d'ailleurs que les changements pratiques soient laissés à la discrétion des universitaires puisqu'il est précisé que la loi-cadre « laissera une grande liberté aux établissements dans la définition de la réforme » en leur permettant « dans des limites à fixer, une grande liberté et, de ce fait même, une grande responsabilité quant à la définition de leur organisation juridique et administrative, de leur vocation disciplinaire et pluridisciplinaire, du contenu, de la forme et de la sanction de leurs enseignements ». Une première limite à l'initiative pédagogique, pour laquelle on est invité à « voir les choses largement », est toutefois soulignée du fait du « souci de la valeur nationale des diplômes ».

Le pouvoir politique se fait ainsi l'écho d'une partie des critiques adressées à l'université par le mouvement social universitaire et se montre ouvert aux propositions de réformes qui y ont été élaborées. Cette disposition n'est d'ailleurs pas du goût d'une partie de la majorité parlementaire. Ainsi, « lors des premières séances à l'Assemblée nationale, notamment celle de la fin juillet consacrées au débat sur l'Education nationale, le groupe UDR montre son hostilité aux projets réformateurs : les interventions du nouveau ministre de l'Education nationale, Edgar Faure, sont particulièrement mal accueillies : J. Foccart revient régulièrement dans son *Journal* sur le rôle néfaste, selon lui et, à l'entendre, selon beaucoup d'autres dont Georges Pompidou, de ce ministre, et l'intervention de David Rousset, député gaulliste de gauche, est l'occasion de « vifs échanges entre députés gaullistes » le 25 juillet 1968, ainsi que le rapporte le compte rendu de séance »¹.

2) Matignon et l'Elysée décisionnaires en dernière instance

Si de nombreux hommes politiques d'alors et de commentateurs ultérieurs ont souligné les libertés prises par Edgar Faure dans la conduite de la politique scolaire, notamment grâce à un « chantage à la rentrée » ou aux annonces anticipées à la presse de mesures pour mettre le gouvernement aux pieds du mur, il ne faut toutefois pas exagérer son autonomie. Loin d'être nulle, elle sera tout de même limitée par le contrôle exercé par le cabinet du chef du gouvernement et par l'Elysée, notamment via le

¹ Brigitte Gaiti, « Le charisme en partage : Mai-Juin 1968 chez les gaullistes », *art. cit.*, pp. 269- 270.

secrétaire d'Etat, Jacques Trorial, imposé à Edgar Faure, et par le biais du conseiller de De Gaulle pour les questions d'éducation, Sébastien Loste. Une note manuscrite de J. Trorial relative à un « entretien avec le Général De Gaulle, 23 juillet 1968 »¹ - soit la veille du discours d'E. Faure à l'Assemblée nationale - atteste du rôle de surveillance et de contrôle que le secrétaire d'Etat a joué à l'égard du ministre et montre, en outre, que la politique menée par E. Faure a largement été concertée au sommet de l'Etat :

« [...] la loi d'orientation aurait une année d'expérimentation.

Appeler les étudiants, les enseignants et tous les intéressés à tenter dans les départements, facultés et universités la mise en pratique des formules qu'ils ont étudiées eux-mêmes en fixant les limites administratives et financières.

Les obliger à prendre leurs responsabilités non plus verbalement mais pratiquement.

En même temps les enliser, les diviser, et les amener à rejeter eux-mêmes les fauteurs de troubles qui voudraient les empêcher.

Au terme de l'année d'expérimentation le gouvernement et le parlement en tireraient avec les intéressés les leçons et en extrairaient les schémas de fonctionnement qui devraient être légalisés [...].

A l'égard du ministre :

Intervenir avant jamais après.

A l'égard du chef du gouvernement et de vous-même :

Donner mon sentiment personnel même et surtout quand il ne coïncide pas tout à fait avec celui du ministre [...].

« le choix des responsables aux divers niveaux :

Suffrages organisés par l'élection avec quorum = représentation proportionnelle – centrale

Méthode audacieuse = la seule qui ait des chances sérieuses de réussir

Présente des inconvénients et des espoirs

Risques techniques mais aussi politiquement on paraît donner raison aux révolutionnaires contre les légalistes notamment professeurs

Méthode = s'appuyer sur mouvements favorables au gaullisme et sur la majorité pour qu'ils en tirent les bénéfices

Echec immédiat = risque d'être déboutés [passage illisible]

risque de voir tous les opposants [passage illisible] utiliser les possibilités offertes par la participation

Echec à terme = faire sortir les modérés de leurs pantoufles

Réduire ces risques :

S'appuyer sur l'administration – directeurs – professeurs

Affirmer clairement devant l'opinion publique, les étudiants, les enseignants que nous ne sommes pas des naïfs, conscients de [passage illisible] et prêts à lui barrer la route

¹ Fonds Jacques Trorial, F48/4, Fondation Charles De Gaulle.

Tracer nettement les limites : autonomie – rôle de l'université – politisation des facultés et lycées [...].

D'ailleurs un autre document d'archive, une « note à l'attention de Monsieur le Ministre » signée de Michel Alliot et datée du 29 juillet¹ montre que le Général De Gaulle a accueilli favorablement le discours du 24 juillet :

« [...] communication de M. Bernard Tricot [secrétaire général de l'Elysée] : le Général a trouvé le discours bon dans la forme comme dans le fond.
Néanmoins, il désire s'enquérir de vos intentions sur divers points qui n'étaient pas contenus dans le discours, notamment :

- sur les mesures à prendre pour que les sessions d'examens de septembre et octobre se déroulent sans perturbation
- sur les sanctions à prendre à l'égard des enseignants qui ont abusé de leurs fonctions dans les derniers mois (particulièrement dans les enseignements élémentaires et dans ceux des premier et second cycles »

La marge de manœuvre limitée d'E. Faure se donne encore à voir dans des « notes pour un plan d'urgence pour la rentrée universitaire » qu'il adresse à J. Trorial, en date du 13 août 1968, dans lesquelles le ministre semble soumettre ses vues à celles de son secrétaire d'Etat (voir annexes)². En outre, ce dernier y fait des annotations au ton impératif qui semblent avoir emporté certaines décisions ultérieures. Ainsi, parmi « ce que l'on peut sauver des espérances du printemps » selon E. Faure (participation, au sens pédagogique avec des « cours magistraux moins nombreux », à l'inverse des « séminaires » ; cogestion ; autonomie ; éducation permanente), J. Trorial refuse la proposition de cogestion « bi-partite au niveau des instituts, départements et universités » devant laquelle il inscrit un « non » souligné deux fois. Et, de fait, la loi d'orientation aménagera une cogestion multipartite des nouvelles universités à laquelle

¹ Source : Fonds Jacques Trorial, F48/4, Fondation Charles de Gaulle.

² Par exemple, concernant l' « autonomie », E. Faure écrit à J. Trorial : « Ses limites (unification des niveaux d'études et de diplômes). Mais, contre le centralisme bureaucratique ratifier le plus grand nombre possible d'initiatives locales en acceptant une diversité des structures. Une « tournée des popotes », avec consultation sur place des Assemblées paritaires existantes permettrait d'éviter l'objection. Vous choisissez arbitrairement vos interlocuteurs », Source : *Ibid.*

participeront non seulement étudiants et enseignants, mais aussi personnels administratifs et techniques et personnalités extérieures (cf. *infra*). Autre mesure proposée par E. Faure et refusée par J. Trorial - et semble-t-il ainsi condamnée -, celle d'un projet d'enseignement par télévision universitaire fondée sur des « prototypes » dans des « secteurs de pointe », « pour y donner l'exemple d'une pédagogie de la création », qui ne suscite pas de réaction de la part de J. Trorial concernant l'« informatique » mais qui est barrée et remplacée par « économie et gestion des entreprises » pour ce qui est de l'« esthétique, conçue comme réflexion sur l'acte créateur de l'homme. Esthétique concrète : analyse des œuvres considérées comme « modèles » (au sens cybernétique) des rapports de l'homme et du monde. Au départ deux sections couplées : arts plastiques et art dramatique, en étudiant les créateurs au travail (l'art en train de se faire, apprendre en créant) » - à noter, toutefois, que ce projet, sans doute inspirée par Lucie Faure, trouvera une certaine concrétisation à Vincennes, institution pour laquelle E. Faure a visiblement pris des initiatives personnelles, dont s'inquiéteront d'ailleurs certains conseillers de Gaulle (cf. *infra*).

Le contrôle exercé par l'Elysée sur le projet de loi d'orientation est étroit, J. Foccart rend ainsi compte des propos du Général à ce sujet, en date du 25 septembre : « Vous savez, cette loi qui fait beaucoup discuter, je l'ai entièrement revue. C'est tout à fait autre chose que ce qu'Edgar Faure m'avait proposé, et qui, à ce moment là, ne convenait pas. Malgré cela, si on veut proposer des amendements, je suis d'accord, en particulier pour l'introduction de personnes extérieures dans les conseils de l'Université, enfin différentes choses comme cela »¹.

3) Les sources antinomiques de la loi d'orientation

L'équipe constituée autour d'E. Faure aura donc pour tâche de trouver une politique universitaire de sortie de crise, via notamment la rédaction d'un projet de loi d'orientation de l'enseignement supérieur, qui sache à la fois satisfaire des revendications du mouvement social universitaire, tout en n'allant pas trop à l'encontre des visées du milieu gaulliste en matière scolaire. G. Antoine témoigne ainsi du fait que « les mois d'août-septembre-octobre 1968 constituent, pour l'équipe d'Edgar Faure, un

¹ Jacques Foccart, *Le Général en mai. Journal de l'Elysée – II, 1968-1969*, op. cit., p. 358.

trimestre d'une activité plus qu'intense. Il nous fallut à la fois préparer la rentrée : c'est-à-dire persuader professeurs et étudiants de reprendre le chemin des examens et des salles de cours ; éteindre les derniers foyers de révolte – il en couvait ou renaissait un peu partout – préparer enfin la Loi, d'un côté en concertation avec les représentants des divers courants d'opinion et des principales disciplines, de l'autre en accord avec Matignon et l'Elysée »¹. L'ampleur de la contestation universitaire, largement ancrée à gauche, d'un côté et l'écrasante victoire politique de la droite à l'Assemblée nationale de l'autre, obligent en effet le cabinet du ministre de l'Education nationale à un exercice d'équilibrisme politique. De ce fait, le projet de loi dont le ministère a la charge va emprunter à des sources les plus antagonistes afin d'octroyer des concessions à chacun. Parmi les documents dont se sont inspirés le ministre et son cabinet pour l'élaboration de cette loi figurent ainsi non seulement les projets de réforme élaborés par les universitaires mobilisés dans le mouvement contestataire (le rapport de la Commission nationale inter-disciplines [CNID] du 6 juin – qui « fut probablement l'un des seuls à mettre résolument l'accent sur la nécessité de constituer des universités pluridisciplinaires » – ; les « conventions » élaborées à Clermont-Ferrand par les Assises nationales des facultés de lettres, à Amiens par des délégations de la CNID réunies à celles des comités d'action de l'université d'Amiens [le 15 juin], à Nanterre enfin [le 22 juin] par la Convention nationale des universités de France) mais aussi ceux de leurs adversaires politiques et universitaires, notamment via le projet de la Fédération des syndicats autonomes, dit « projet Vedel » et les quatre notes du « club d'Orsay » (à l'initiative du doyen M. Zamansky et de quelques professeurs de la faculté des sciences), auxquels s'ajoutent les notes rédigées par J. de Chalendar (cf. *supra*) qui s'inscrivent dans la continuité des mesures préconisées par les colloques de Caen et d'Amiens et soutenues par le milieu gaulliste, ainsi qu'un document de travail établi par un haut fonctionnaire de la direction des enseignements supérieurs (dit projet C) et un projet préparé par un des membres du secrétariat général du gouvernement (dit projet G)².

¹ Gérald Antoine, « La loi d'orientation de 1968 », *art. cit.*, p. 8.

² Cf. Jacques de Chalendar, *Une loi pour l'Université, op. cit.*

4) L'évolution du projet de loi

En dépit - si ce n'est en raison même - des influences multiples et contradictoires sur ce projet de loi, celui-ci est l'objet de la plus grande attention de la part de l'Elysée et de Matignon, puis des parlementaires, qui en suivent de très près l'élaboration, à laquelle ils ne manquent pas de participer. Ces différentes interventions politiques conduisent à de nombreuses réécritures du projet de loi dont l'évolution est significative du rapport de forces qui prévaut au sein du pouvoir politique et au sein du monde académique, ou du moins des représentations que l'on s'en fait alors au sommet de l'Etat. Après une première version du projet de loi, une seconde est présentée dès le 2 septembre en conseil des ministres. Il y est proposé « de donner forme à l'autonomie des universités en créant une nouvelle catégorie d'établissements publics à caractère scientifique et culturel. Il est aussi plus ambitieux pour l'avenir dans la mesure où il prévoit la possibilité d'étendre les dispositions de la loi à d'autres établissements d'enseignement supérieur que les facultés existantes, et où il n'hésite pas à évoquer le problème du droit syndical des étudiants. Mais en même temps la procédure qu'il propose pour la mise en œuvre de la réforme tient compte des inquiétudes des collaborateurs du Premier ministre ; on consultera les instances de fait, mais on n'ose plus leur confier le soin d'élaborer des projets de statut ; il faudra attendre que le ministre ait établi « une liste d'unités d'enseignement et de recherche » et que des élections soient organisées ; la notion d'une année expérimentale disparaît, la période transitoire risque de se prolonger et les anciennes institutions avec elle »¹.

D'après l'étude qu'A. Prost a menée à partir d'archives gouvernementales et présidentielles, il semble que Matignon ait été « très hostile » à l'égard des premières propositions présentées par E. Faure. « Elles trouvent meilleur accueil à l'Elysée. De Gaulle tranche en sa faveur le 2 septembre. A dire vrai, il n'avait guère le choix. Changer de ministre de l'Education nationale aurait été reçu par les universitaires et les étudiants comme une déclaration de guerre, et le temps pressait : sans loi audacieuse, la rentrée devenait une aventure »². J. Trorrial rend néanmoins compte de l'évolution du

¹ *Ibid.*, pp. 24-25.

² Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, op. cit., p. 179.

projet de loi au Premier ministre et lui suggère des « verrous de sûreté » qui apparaîtront tous dans la version finale de la loi¹ :

« 1 – Une grande partie des dispositions de l’avant-projet résultent de la stratégie suivante : prendre en compte la plus grande partie possible des revendications des éléments extrémistes pour orienter ces derniers à une attitude constructive de responsabilité et de participation.

Pour une partie des enseignants et des étudiants influencés par les extrémistes, un tel changement de comportement s’est produit ; par contre, pour ce qui est des dirigeants eux-mêmes, on voit aujourd’hui qu’il n’en est rien (cf. décision du Comité d’action des étudiants en médecine, article de M. Sauvageot, déclaration du Mouvement d’action universitaire à la Sorbonne).

Par conséquent, il faut tirer la leçon du fait et modifier la stratégie en conséquence.

2 – Mettre en œuvre la participation n’impose pas le transfert de toutes les responsabilités dans les facultés et universités à un gouvernement d’assemblée composé pour 75 % d’étudiants, maîtres-assistants et assistants et 25 % de professeurs titulaires.

Mettre en œuvre l’autonomie n’exige pas que l’arbitrage national incombant à l’Etat ne puisse s’exercer qu’au prix de conflits,

- conflit entre le Recteur et le Conseil de l’Université, si le recteur n’a d’autre ressource que de déférer au Conseil national des décisions illégales ou inopportunes,
- conflit entre le Ministre et le Président du Conseil national si les deux fonctions sont distinctes et si le Ministre ne peut intervenir que par refus d’approbation.

3 – Sans affaiblir le caractère politique novateur du projet de Loi ni rien changer à ses grandes lignes, certaines modalités d’application peuvent être ménagées pour rendre le projet viable à un triple point de vue :

3.1 – financier : afin d’éviter la continuelle mise en accusation du Gouvernement qui affecte les crédits par le Conseil national qui centralise les demandes,

3.2 – technique : afin d’empêcher que la réalité des pouvoirs de gestion ne tombe dans les mains des catégories les moins compétentes (étudiants, assistants),

3.3 – politique : si nous ne souhaitons pas que les « révolutionnaires » s’emparent des leviers dans la plupart des facultés de lettres et de sciences.

4 – Ces « verrous de sûreté » sont au nombre de 5 :

4.1 – art. II. 1 – Création par décret simple (et non par décision rectorale) des « Unités d’enseignement et de Recherche » à l’intérieur des universités de façon à éviter une multiplication abusive des facultés et instituts,

4.2 – art. II. 4 – Prévoir que le Ministre de l’Education nationale assure la présidence de droit du Conseil national de l’enseignement supérieur et de la recherche¹,

¹ « Note sur l’avant-projet de loi d’orientation sur l’enseignement supérieur », J. Trorial, 13 septembre 1968, pour « entretien avec le Premier ministre, 14 septembre 1968 », Fonds Jacques Trorial, F48/4, Fondation Charles de Gaulle.

4.3 – art. III. 2 – Prévoir que la représentation des professeurs et maîtres de conférences dans les Conseils des établissements devra être au moins égale à la moitié du nombre total de délégués,

4.4 – art. III. 4 – Prévoir que les Présidents et directeurs devront, pour être élus, recueillir au moins la moitié des suffrages des délégués professeurs titulaires et maîtres de conférences,

4.5 – Le recteur devrait approuver le budget des établissements, au moins pendant une période transitoire

La rue de Grenelle, Matignon et l'Élysée ne sont toutefois pas les seuls espaces où s'élabore le projet de loi qui chemine aussi à travers le Conseil supérieur de l'Éducation nationale², le Conseil d'État³ et la commission des affaires culturelles⁴ de l'Assemblée nationale, avant d'être présenté au Parlement, à partir du 19 septembre.

¹ L'indépendance et le pouvoir du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche prévus par l'équipe d'E. Faure seront en effet amoindris puisque de décisionnaire, doté d'un président élu aux pouvoirs considérables en matière de programme et de répartition de crédits, le CNESR ne sera plus que « saisi pour avis » des demandes de crédit et sa présidence sera confiée au ministre.

² dont les 4 séances de débat, tenues les 17 et 18 septembre et « prolongées tard dans la nuit », donnent lieu à un compte rendu de 250 pages - qu'il était alors interdit de rendre public. « Disons seulement que Jacques Sauvageot était présent et aussi le doyen Zamansky, et que la polémique qui les opposa traversa les murs de la salle de réunion. [...] De nombreux amendements sont présentés, plusieurs seront retenus, et l'ensemble du projet de loi est finalement adopté sans opposition, avec seulement quatre abstentions. Etant donné la composition de ce conseil, c'est un grand succès pour le ministre », Jacques de Chalendar, *Une loi pour l'Université. Avec le manuscrit inédit d'Edgar Faure, op. cit.*, pp. 25-26.

³ Les membres du Conseil d'État reprochent au texte, examiné le 18 septembre, « d'empiéter en de nombreux points sur le domaine que la Constitution réserve au pouvoir réglementaire. La rédaction leur paraît prendre trop souvent la forme de déclarations d'intention, ou de recommandations mieux à leur place dans un exposé des motifs. Le Conseil s'efforce de revenir aux usages habituels en substituant par exemple des mots comme celui de « dispositions » à celui de « principes », et en renvoyant à des décrets de nombreuses modalités d'application. L'idée même d'une loi d'orientation semblait au fond un peu anormale à des juristes », *Ibid.*, pp. 26-27.

⁴ « La commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale s'était mise au travail avant même de connaître le texte. Elle avait commencé ses auditions en recevant le ministre le 5 septembre ; les 17, 18 et 19, elle avait invité diverses personnalités ; les représentants des syndicats autonomes étaient venus nombreux : M. G. Vedel, président de la fédération, le doyen Meyniel et le professeur Delbarre, respectivement président et secrétaire général du syndicat autonome des facultés de médecine, M. Deloffre, secrétaire général du syndicat autonome des facultés de lettres. Les mouvements étudiants modérés avaient été représentés par les présidents de la F.N.E.F. et du conseil étudiant de France. La commission avait entendu des universitaires réputés pour leur conservatisme (M. Raymond Aron), leur hostilité aux réformes (M. Guy Bayet), ou leur sens de l'autorité (le doyen Zamansky) ..., la Fédération de l'Éducation nationale (S.G.E.N.), ainsi que quelques personnalités (MM. Lichnerowicz, Denise et Bertrand Schwartz), mais aucun responsable du SNESup ou de l'UNEF, aucun délégué des comités d'action ou des groupuscules de gauche et, omission regrettable, pas un seul représentant des maîtres assistants ni assistants », *Ibid.*, p. 28.

C'est alors la quatorzième version du projet de loi qui est présentée¹. Elle comporte 37 articles répartis en 7 titres et 9 sous-titres : mission de l'enseignement supérieur, institutions universitaires, autonomie administrative et participation, autonomie pédagogique et participation, autonomie financière, enseignants, franchises universitaires, mise en œuvre de la réforme, dispositions finales. « Pour comprendre la politique suivie par M. Edgar Faure, il faut se souvenir qu'aux termes de l'article 1^{er} de la loi d'orientation, les universités doivent « répondre aux besoins de la Nation en lui fournissant des cadres dans tous les domaines » et assurer aux étudiants « les moyens de leur orientation », en leur dispensant « à cet effet, non seulement des connaissances nécessaires, mais les éléments de la formation ». Ce n'est donc pas autour de tel ou tel groupe de disciplines que les nouvelles universités doivent se constituer, mais en fonction de différents types de formation, dont chacune implique qu'il soit fait appel à des enseignants versés dans des disciplines diverses. Ces enseignants ne pourront remplir leur mission que s'ils commencent par se rencontrer dans des conseils chargés au niveau des universités de définir ces types de formation et de les traduire en termes de programmes et de méthodes pédagogiques »². La rupture avec la politique universitaire antérieure aux « événements » apparaît ainsi relativement ténue, le pouvoir politique persistant dans sa volonté d'adaptation des formations aux débouchés professionnels via notamment la « pluridisciplinarité » rompant avec les logiques académiques de reproduction du corps enseignant.

Du 3 au 10 octobre, l'Assemblée nationale débat et amende ce projet de loi, sous le regard non plus seulement des journalistes mais aussi de nombreux téléspectateurs puisque « c'est un des premiers débats télévisés en direct »³. C'est ensuite le Sénat qui examine le projet de loi, du 23 au 24 octobre. Le fait que le projet de loi ait préalablement été passé au crible des plus hautes institutions de l'Etat et de l'Education nationale privera de fait « la société civile » des réels débats que suscita ce projet de loi, la partie la plus fondamentale des arbitrages ayant eu lieu en amont des discussions

¹ Cf. Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, op. cit., p. 179.

² Jacques de Chalendar, « La loi d'orientation. La désignation des nouvelles universités (suite) », *Etudes*, janvier 1970, p. 21.

³ Jacques de Chalendar, *Une loi pour l'Université. Avec le manuscrit inédit d'Edgar Faure*, op. cit., p. 239.

parlementaires. Dans un article de l'époque, des journalistes soulignent d'ailleurs le faible enjeu de cet examen au parlement :

« Le ministre de l'Éducation nationale a nettement affirmé l'autre jour, au micro d'Europe n°1 qu'il n'accepterait pas des amendements déformant l'esprit du projet de loi qu'il propose, le ministre a déjà implicitement posé la question de confiance. Il est prêt à démissionner si les députés ne veulent pas de sa réforme. Ce qui revient pour lui, en fait, à lancer un ultimatum aux plus conservateurs des députés gaullistes. [...] Nul n'ignore que le général de Gaulle couvre entièrement son ministre et que la réforme d'Edgar Faure est la réforme du président de la république »¹.

Pas nécessairement au courant des tractations qui ont entouré la rédaction du projet de loi en hauts lieux et sans doute sincèrement soucieux d'y faire peser leurs propres arguments, certains parlementaires réclament des modifications au projet de loi. Selon les témoignages de G. Antoine et de J. de Chalendar, les points qui retiennent le plus leur attention sont d'abord la question du maintien de l'ordre et celle des libertés politiques et syndicales, celles de l'autonomie financière et pédagogique ainsi que celle de la participation. D'après l'étude d'A. Prost, « la bataille la plus âpre se livra sur la composition des conseils. La majorité redoutait la politisation des universités et elle multiplia les précautions pour encadrer l'exercice des droits qu'elle reconnaissait aux étudiants. Elle voulait à tout prix éviter que des majorités d'assistants et d'étudiants gauchistes ne fassent des universités des bases rouges. Pour conjurer ce péril ; E. Faure avait accepté une règle de *quorum* : pour que tous les sièges étudiants fussent pourvus, il faudrait que 60 % d'entre eux aient voté ; en dessous de ce seuil, leur nombre serait réduit proportionnellement, de moitié par exemple, s'il n'y avait que 30 % de votants »² - on a vu précédemment que l'importance du principe du quorum pour encadrer la participation étudiante avait été fait valoir dès le 23 septembre par J. Trorial auprès du Général de Gaulle (cf. *supra*).

¹ *Combat*, mardi 24 septembre 1968, « L'université selon Edgar Faure. Le texte intégral du projet de loi d'orientation. Commenté par Gilles Plazy et Marie-Odile Fargier », p.7.

² Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, op. cit., p. 181.

Un document d'archive permet de repérer les modifications au projet de loi - « pour lequel le Gouvernement a déclaré l'urgence » -, demandées respectivement par l'Assemblée nationale, le Sénat puis la « commission mixte paritaire chargée de proposer un texte sur les dispositions restant en discussion du projet de loi d'orientation de l'enseignement supérieur », constituée à la demande du Premier ministre, le 28 octobre 1968. Cette commission mixte paritaire a A. Peyrefitte pour vice-président et J. Capelle pour rapporteur, ce qui témoigne d'une volonté de continuité dans la politique scolaire du pouvoir politique gaullien. Le rapport de cette commission est daté du 5 novembre 1968, soit deux jours avant le vote définitif de la loi¹. Le tableau comparatif des projets de loi montre que l'article premier de la version proposée par E. Faure qui prévoyait que les Universités « doivent assurer la formation des maîtres de l'Education nationale » a disparu des rédactions ultérieures. Il faut comprendre ici que l'inquiétude de M. Couve de Murville de voir les instituteurs avoir des prétentions salariales à la hausse, du fait de cette réforme de leur formation², l'a emporté sur le souci de donner satisfaction à une revendication ancienne des réformistes pédagogiques, notamment exprimée lors du colloque d'Amiens de mars 1968 – à défaut, O. Guichard, successeur d'E. Faure, instaurera en 1969, « le principe de la formation continue des instituteurs à raison de trente-six semaines mises à la disposition de chacun au cours de sa carrière. [...] C'est dans cette période également que les écoles normales perdent leur fonction de recrutement à partir de la troisième pour devenir exclusivement des lieux de formation professionnelle postbaccalauréat, amorce d'une évolution constante jusqu'à la création des IUFM » en 1989³.

Les parlementaires précisent ensuite que les statuts des U.E.R. devront être approuvés « par le conseil de l'Université dont elles font partie ». Le parlementarisme universitaire prévu par E. Faure est ainsi tempéré par un pouvoir exécutif fort. La composition des conseils d'U.E.R. et conseil d'Université est d'ailleurs précisée par les parlementaires qui stipulent que « le nombre des membres des conseils ne peut-être supérieur à 80 pour les établissements et 40 pour les unités ». En outre, pour y éviter le face à face entre enseignants et étudiants mais aussi pour rester fidèle au projet politique

¹ Source : Fonds S. Loste, 640AP/54, AN, (document reproduit en annexes).

² Voir Fonds S. Loste, 640AP/50, AN.

³ Patrick Fridenson, « La politique universitaire depuis 1968 », *art. cit.*, p. 61.

antérieur d' « ouvrir l'Université au monde extérieur » (cf. chapitres II et III), ils décident non pas que « les statuts *peuvent* prévoir la participation de personnalités extérieures » mais qu'ils le « *doivent* »¹, ceci tant à l'échelle des universités que des U.E.R. – cette mesure était déjà présente parmi les « 27 points » de réformes prévus par A. Peyrefitte en avril 1968 ainsi que dans les notes de J. de Chalendar rédigées en mai. Et alors que le projet de loi d'E. Faure envisageait seulement que la représentation des enseignants dans ces conseils soit supérieure ou égale à celle des étudiants et que, parmi celle des enseignants, celle des professeurs et maîtres de conférences y soit elle aussi supérieure ou égale à celle des autres enseignants, les parlementaires restreignent la représentation des étudiants et des enseignants de rangs B en demandant que le nombre d'élus parmi les professeurs, maîtres de conférences et maîtres-assistants soit au moins égal à celui des étudiants et que parmi les élus enseignants, les professeurs et maîtres de conférences soient au moins 60 %. La participation des rangs B et des étudiants à la gouvernance universitaire reste néanmoins une innovation majeure de la loi d'orientation. Il ne faut toutefois pas y voir le seul produit de « mai 68 » puisque déjà le colloque de Caen de 1966 la prévoyait, mais dans des proportions certes plus réduites – avec une organisation fonctionnant sur la base d'« une assemblée d'université dont seraient membres tous les professeurs et maîtres de conférences (ou chercheurs assimilés) ainsi que des représentants des maîtres-assistants et assistants et des représentants des étudiants », surmontée d'« un sénat (ou conseil) d'université [qui] devrait grouper les présidents et des délégués des différents départements » (cf. chapitre III). Les parlementaires compensent d'ailleurs cette relative perte d'emprise des rangs A sur la gouvernance universitaire en prévoyant que « la détermination des programmes de recherche et la répartition des crédits correspondant relèvent exclusivement de conseils scientifiques composés d'enseignants exerçant les fonctions de professeur ou maître de conférences, de chercheurs de même niveau, de personnalités choisies en fonction de leur compétence scientifique et éventuellement, de maîtres-assistants ou chargés de recherche ». D'après A. Prost, « cette création fut pour beaucoup dans la pérennité de la loi en mettant à l'abri de la démagogie ou de l'incompétence des questions centrales auxquelles beaucoup d'enseignants accordaient plus d'importance

¹ Souligné par nous.

qu'à celle d'enseignement »¹. Le souci de légaliser « le pouvoir étudiant », tout en le limitant, avait conduit E. Faure à préciser que « le droit de suffrage est réservé aux étudiants ayant accompli avec succès une année d'étude dans l'enseignement supérieur ». Le droit de vote nouvellement reconnu aux étudiants au sein des U.E.R. et des Universités était ainsi refusé à ceux de première année, les plus nombreux et les moins sélectionnés scolairement et donc aussi socialement. Les parlementaires ont été, ici, un peu plus « libéraux » qu'E. Faure et son équipe en stipulant que « le droit de suffrage est réservé aux étudiants ayant satisfait aux exigences normales de la scolarité, l'année précédente. Le pourcentage de représentants des étudiants de première année ne saurait excéder 1/5^e de l'ensemble des représentants de tous les étudiants, quand l'unité comprend plus de deux années ». Ils ajoutent, en outre, une mesure accordant le droit de vote aux étudiants étrangers mais de façon très restrictive puisque « ne sont éligibles que les étudiants étrangers provenant de pays avec lesquels existent des accords de réciprocité ».

Les parlementaires accordent ensuite un soin particulier à préciser les prérogatives de la nouvelle fonction de président d'université, qui remplace celle de doyen. L'avant-projet de loi indiquait simplement qu'il serait élu pour 2 à 4 ans, parmi les professeurs titulaires de l'établissement, et rééligible une fois. La commission paritaire préconise qu'il soit élu pour 5 ans, parmi les professeurs titulaires membres du Conseil, et non rééligible immédiatement. Ainsi, « le président joue un rôle essentiel dans l'université [...] la loi n'a pas voulu constituer un gouvernement d'assemblée ; elle a institué un régime présidentiel dans lequel le président a le dernier mot (sous réserve des pouvoirs propres du Conseil) à telle enseigne qu'il ne peut partir que de son propre gré : le Conseil ne peut le révoquer, ni le ministre le démettre de ses fonctions. [...] Il prépare le budget de l'université et le fait adopter par le Conseil. Il gère le patrimoine de l'université. Il est l'ordonnateur de ses dépenses et de ses recettes. Il préside le Conseil d'Université dont il exécute les décisions. Il veille au respect de leurs obligations par les divers membres de l'université. Il est responsable de la sécurité des personnes et des biens à l'intérieur du territoire de l'université. Dans le domaine pédagogique, il s'efforce d'obtenir l'application des principes définis par la loi et l'expression par

¹ Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, op. cit., pp. 181-182.

l'université d'une vocation qui lui soit propre en relation avec son environnement régional »¹. Les directeurs d'U.E.R. ne doivent pas non plus simplement être professeur titulaire ou maître de conférences mais aussi membre du Conseil et leur mandat est limité à 3 ans.

Concernant l'épineuse question de la « sélection » à l'entrée de l'Université, E. Faure avait pris le parti de la rejeter explicitement en précisant que « les universités pourvoient à l'organisation, par les U.E.R. qu'elles regroupent et dont *les étudiants ne sont pas recrutés par examen ou concours*², de stages d'orientation à l'usage des étudiants nouvellement inscrits. Ces stages sont obligatoires pour tous les étudiants au bénéfice desquels ils sont prévus. A l'issue de ces stages, il peut être recommandé aux étudiants de choisir dans la même université d'autres études ou un cycle d'enseignement plus court adapté à une activité professionnelle. Si l'étudiant suit la recommandation, la nouvelle inscription est de droit. S'il persévère dans son choix initial et s'il termine sans succès l'année d'études, il peut être appelé au début de l'année suivante à un nouveau stage pluridisciplinaire dont les conclusions seront obligatoires ». La commission paritaire reprend cette disposition à son compte après l'avoir édulcorée de sa mesure anti-sélection et en précisant que ces stages d'orientation seront organisés par les universités « lorsqu'elles estiment utile de vérifier les aptitudes » des étudiants, elles doivent plus largement pourvoir « par tous les moyens appropriés à l'orientation continue des étudiants, en particulier à la fin de chaque cycle d'étude ». Les parlementaires insistent encore sur le rôle non seulement des universités, mais aussi du Ministre de l'Education nationale pour « informer et conseiller les étudiants sur les possibilités d'emploi et de carrière auxquels leurs études peuvent conduire. Les universités et ces organismes qualifiés prennent également toutes dispositions, dans le respect de leur mission fondamentale, pour une adaptation réciproque des débouchés professionnels et des enseignements universitaires dispensés ». On voit ici que le pouvoir politique ne renonce pas à sa politique universitaire d'orientation-sélection et d'adaptation aux débouchés professionnels autres que ceux de l'enseignement, seul le mot « sélection » est devenu tabou mais son principe demeure et l'on essaie de le rendre autant impératif que possible.

¹ Jacques Minot, *Histoire des universités françaises*, op. cit., p. 71.

² Souligné par nous.

Quant au recrutement des enseignants permanents, le projet de loi prévoyait qu'il « relève d'organes composés exclusivement d'enseignants d'un rang au moins égal » ; les parlementaires précisent que cette disposition ne s'applique qu'aux professeurs, maîtres de conférences et maîtres-assistants, choisis non plus seulement par leurs pairs mais aussi par des « personnels assimilés d'un rang au moins égal ».

Concernant le contrôle des connaissances, les parlementaires augmentent le projet de loi d'un article qui stipule que « les aptitudes et l'acquisition des connaissances sont contrôlées par les enseignants d'une façon régulière et continue au cours de l'année universitaire. Les examens terminaux permettent un contrôle supplémentaire des aptitudes et des connaissances ». Le contrôle terminal intègre ainsi le projet de loi, en addition du contrôle continu, concessions respectives aux « mandarins » et aux « contestataires ».

La commission paritaire précise enfin que les conditions d'utilisation des locaux que le projet de loi prévoit de mettre à la disposition des activités politiques des étudiants seront « définies après consultation du Conseil et contrôlées par le président de l'établissement ou par le directeur de l'unité d'enseignement et de recherche ».

Ce n'est toutefois pas cette dernière version du projet de loi proposée par la commission mixte paritaire du Parlement qui est votée le 7 novembre puisque, si l'on en croit le témoignage de J. Foccart qui relate son entretien du même jour avec le général : « les amendements que la commission spéciale mixte avait repoussés ont été repris par Edgar Faure. Certains finalement, ont été acceptés en séance ; plusieurs ne sont pas sans importance, puisqu'il s'agit de la composition des conseils, et cela trouble profondément nos amis. En effet, ils ont été amenés, tout cela ayant été plus ou moins voté à main levée, à voter contre le gouvernement puisque c'était proposé par le ministre de l'Education nationale. Le gouvernement, à l'inverse, a bénéficié de votes de l'opposition ... Alors cela ne va pas, d'autant plus qu'Edgar Faure, qui avait promis de présenter les amendements sans les défendre, en s'en remettant à la sagesse de l'Assemblée, les a défendus âprement ». Le Général lui aurait alors répondu : « *Cela ne peut pas durer ainsi. Edgar Faure, il faudra qu'on l'enlève de là ; il se laisse complètement contaminer par son équipe PSU. – Depuis le temps qu'on le lui signale, il ne la change pas. Et tout cela tient aussi à ce que sa femme est très liée avec le PSU. – C'est un genre qu'elle se donne, cela fait bien. Elle le pousse beaucoup dans ce sens et*

cela ne pourra pas durer. On ne peut pas jouer indéfiniment de notre position. Il va falloir qu'on s'en sépare, et plus rapidement qu'on ne le croit »¹. Si E. Faure risque de cette manière de mettre en péril son image auprès de la majorité gaulliste, il le fait probablement pour « capitaliser » un crédit nouveau auprès d'une partie des « contestataires » et autres réformistes « de gauche ».

5) Une loi délibérément ambivalente

Si les principes fondamentaux de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur - l'autonomie, la participation et la pluridisciplinarité - paraissent novateurs et inspirés par le mouvement de mai, il ne faut pas sous-estimer leur ancrage dans les projets de réformes antérieurs du pouvoir politique et de groupes très actifs depuis la fin des années 1950, tels que l'AEERS. La radicalité apparente des changements est ainsi à nuancer puisque le pouvoir politique ne concède pas au mouvement toutes ses revendications, loin s'en faut. La « participation » n'est pas la « cogestion », elle reste essentiellement aux mains des enseignants, surtout de rang A, et est très limitée pour les étudiants, surtout ceux de première année, les plus nombreux. De même, si le terme de « sélection » est absent du texte de loi, l'idée y est avancée sous couvert « d'orientation » et de diversification des cursus. Par ailleurs, la revendication des étudiants de participer aux jurys d'évaluation de leurs pairs reste lettre morte ; et les assistants ont à peine plus de pouvoir en la matière puisque les professeurs, maître de conférences et maîtres-assistants continuent d'avoir « compétence exclusive pour [...] organiser le contrôle des connaissances et des aptitudes, désigner les jurys et décerner les titres et diplômes ».

Le Gouvernement semble même voir dans cette crise universitaire une opportunité de faire passer certaines mesures jusque là rejetée par les « mandarins », en jouant des divisions universitaires. Ainsi, l'instauration des Conseils d'université est l'occasion pour le pouvoir politique de faire entrer « des personnalités extérieures choisies en raison de leur compétence et notamment de leur rôle dans

¹ Jacques Foccart, *Le Général en mai. Journal de l'Élysée – II, 1968-1969*, op. cit., p. 426.

l'activité régionale »¹ à l'intérieur des structures décisionnelles de l'université, alors que, en dehors notamment des membres de l'AEERS, la majorité du monde universitaire s'y oppose depuis longtemps. Le souci ancien du pouvoir politique d'adapter l'enseignement supérieur aux besoins de l'économie et d'orienter les étudiants en fonction se donne encore à voir respectivement dans la création des « conseils régionaux [...] dans le souci d'articuler l'université à son environnement économique » - qui finalement « ne furent jamais mis en place »² - ainsi que dans l'instauration de « stages d'orientation », d'abord indicatifs puis devenant obligatoires en cas d'échec aux études déconseillées. L'« autonomie » des universités prévoit ainsi qu'elles aient d'« autres ressources, provenant notamment de legs, donations et fondations, rémunérations de services, fonds de concours et subventions diverses »³. Michael Pollak a donc raison de souligner que « c'est la réforme universitaire de 1968, la "loi d'orientation", qui a officiellement ouvert l'université à des activités dérivées de la recherche, mais souvent plus lucratives que celle-ci, telles les consultations, les expertises, les études à court terme. Ces travaux étaient sans doute déjà pratiqués bien avant leur "légalisation" par la loi d'orientation, mais à titre personnel, et souvent d'une façon assez invisible pour les pairs. Leur autorisation officielle au sein des institutions scientifiques contribue à les faire reconnaître comme "produits scientifiques" »⁴. Cette tendance à la libéralisation de l'Université se donne encore à voir dans l'autorisation qui lui est donnée d'embaucher du personnel contractuel. L'« autonomie », enfin, satisfait certes une revendication du mouvement universitaire contestataire aspirant à un pouvoir de décision des universitaires (étudiants compris) quant au budget et à la pédagogie de leur institution ; mais elle instille aussi une forme de concurrence entre universités, non

¹ « dans la pratique locale une fois les statuts et institutions nouvelles mis en place. Ici, ce sont plutôt des syndicalistes qui ont été désignés par les majorités syndicales des conseils (souvent SNESUP-CGT-UNEF dite « renouveau »), là des représentants des entreprises se sont plutôt réservés pour ce qui existait déjà : IUT, ou ce qui se créait comme filières professionnelles (MST, MIAGE) sélectives », Robi Morder « Personnalités extérieures et gouvernement des universités : dispositifs et réformes, pratiques et représentations », Colloque international du RESUP : L'enseignement supérieur et la recherche en réformes, Paris, 27 au 29 Janvier 2011. <http://www.resup.u-bordeaux2.fr/manifestations/colloque%20international%20Paris%202011/Colloque%20RESUP%202011%20Vol%202.pdf>

² Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, op. cit., p. 181.

³ Article 27 de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968.

⁴ Michael Pollak, « La planification des sciences sociales », art. cit., p. 116.

seulement en officialisant leurs différences mais surtout en les renforçant, ce qui va dans le sens des réformistes partisans du modèle universitaire anglo-saxon, parmi lesquels notamment C. de Gaulle, A. Peyrefitte et les membres de l'AEERS (cf. chapitres II et III).

Ce souci de la diversification des établissements ainsi que l'équilibrisme politique imposé par le contexte expliquent la politique scolaire à géométrie variable suivie par le pouvoir politique dont le principe est annoncé dès le discours du 24 juillet : « aucune mesure n'est formellement arrêtée, ce ne serait conforme ni à l'esprit du dialogue, ni au thème de la participation. Il n'y aura pas de charte octroyée. Une loi cadre sera élaborée dans le dialogue en laissant aux établissements une grande liberté dans la définition de la réforme »¹ - on reconnaît ici encore la convergence avec les notes de J. de Chalendar qui écartent dès mai l'idée d'une « réglementation nationale ». Le contexte politique rend effectivement difficile la prise de décisions tranchées qui auraient exposé à la mobilisation soit des plus conservateurs soit des plus contestataires. Il est donc décidé de laisser la responsabilité des changements pratiques en termes notamment de pédagogie aux acteurs universitaires eux-mêmes, en leur offrant un cadre assez lâche – d'où le choix au final d'une « loi d'orientation » plutôt que d'une « loi cadre » – dont le contenu sera à préciser au cas par cas, localement, et à soumettre au Premier Ministre, responsable de l'approuver par décret.

La loi d'orientation est donc l'occasion de concéder certains changements au mouvement contestataire, tout en satisfaisant par ailleurs les partisans d'une réforme plus « technocratique » de l'enseignement. « C'est une loi de compromis. E. Faure a dû tenir compte, au gouvernement comme au Parlement, d'une opposition très forte. Il souhaitait inscrire dans la loi le droit des bacheliers à entrer dans l'enseignement supérieur. De Gaulle s'y opposa : « C'est organiser la submersion définitive de l'Université par la médiocratie ». E. Faure s'est incliné, mais il a résisté, notamment au Parlement, à toutes les tentatives pour instituer une sélection, fût-ce en donnant aux universités le droit de recruter leurs étudiants au nom de leur autonomie. Il a de même dû renoncer à donner explicitement mission aux universités de former les maîtres du premier degré, et De Gaulle a retiré du projet au dernier moment un article permettant le rattachement des grandes écoles aux universités. Malgré ces concessions, il s'agissait

¹ Jacques de Chalendar, « L'université », *op. cit.*, p. 106.

bien d'une refondation [...]. La loi reconstruit le système universitaire selon une architecture entièrement nouvelle »¹. Toutefois, l'« innovation » n'est pas tant le produit des revendications élaborées dans les universités occupées en mai-juin 1968, que celui des projets de réformes plus anciens du pouvoir politique, partagés par une frange d'universitaires, notamment ceux à l'origine de l'AEERS. Preuve qu'elle n'est pas aussi « révolutionnaire » que certains ont pu le dire, elle est finalement votée à l'Assemblée nationale à l'unanimité – moins 39 abstentions, dont 33 des communistes et seulement 6 de la majorité UDR – le 7 novembre 1968 et sera promulguée dès le 12 novembre.

Loin d'entériner les modes de gouvernance universitaires alternatifs expérimentés en mai-juin 1968 dans les facultés occupées, la loi ménage avec prudence une voie médiane avec l'« ancien régime » universitaire. D'ailleurs la loi reste très générale voire vague sur certains points et permet ainsi aux chefs de l'Etat et du Gouvernement de contrôler en partie son application à travers ses décrets d'application. Dès le lendemain de la promulgation de la loi, S. Loste informe ainsi de Gaulle du fait que « les conseillers du Président de la République et du Premier Ministre ont été associés à la rédaction des deux premiers décrets » qui portent sur l'élection des délégués des U.E.R. et la composition des conseils transitoires². Un autre document d'archive mentionne, en outre, parmi les « interventions de l'Elysée et de Matignon dans les affaires du Ministère de l'Education nationale », des « objections faites au décret en application des articles 39 et 44 de la loi d'orientation, pour faciliter la mise en place des nouvelles institutions », qui datent de novembre 1968³. Une note de S. Loste au Général de Gaulle, datée du 27 novembre 1968⁴, illustre encore les différences de vues et d'analyse de la situation qui ont alors pu s'opposer au sommet de l'Etat, et le fait qu'une certaine tempérance de la politique scolaire « post-68 » en matière

¹ Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, op. cit., pp. 179-180.

² Source : « Note à l'attention du Général de Gaulle. Objet : Préparation de l'audience accordée au Ministre de l'Education nationale (14 novembre 1968), Paris, 13 novembre 1968 », signée de S. Loste, dans Fonds S. Loste 640AP/54, AN.

³ Source : « Interventions de l'Elysée et de Matignon dans les affaires du Ministère de l'Education nationale », Fonds S. Loste, 640AP/64, AN, (voir annexes).

⁴ Source : « Note à l'attention du Général de Gaulle. Objet : Préparation de l'audience accordée au Ministre de l'Education nationale (28 novembre 1968), Paris, 27 novembre 1968 », signée de S. Loste, dans Fonds S. Loste, 640AP/54, AN.

d'enseignement supérieur l'emporte finalement et ce contre les dispositions plus « radicales » d'E. Faure :

« Le décret qui fixe la composition des conseils transitoires chargés, en attendant que les nouvelles structures soient en place, de gérer les établissements universitaires, est encore en chantier. Le texte actuel, contrairement à un premier projet, ne devrait pas conduire à légitimer les organes de fait institués en mai : en attendant la mise en place des institutions prévues par la loi, des conseils transitoires pourront être créés pour la gestion des Facultés. [...] En second lieu, ce texte ne met pas fin *ex abrupto* aux fonctions de tous les doyens de France, ce qui dans cette période transitoire, inévitablement difficile, plongerait beaucoup d'établissements dans l'anarchie. Enfin, ces dispositions transitoires seront très souples, le recteur ayant le pouvoir de fixer, en fonction de la situation propre à chaque faculté, les modalités d'application du décret. [...]

En ce qui concerne les grandes écoles – et, notamment, les écoles d'ingénieurs –, deux tendances s'affrontent également. Le Ministère de l'Education nationale, reprenant l'offensive dirigée depuis plusieurs années contre les grandes écoles, suspectes d'encourager « l'élitisme », estime qu'elles doivent être absorbées dans les futures universités et devenir des établissements d'enseignement supérieur comme les autres. Au contraire, ceux pour qui l'existence des grandes écoles, leur mode de recrutement par concours, leurs méthodes d'enseignement et leur finalité doivent être conservés, pensent que, dans la plupart des cas, il convient de faire jouer les dispositions dérogatoires prévues au dernier alinéa de l'article 3 de la loi.

L'intention manifestée par le Ministère de l'Education nationale d'absorber les grandes écoles dans l'Université (par exemple en créant des universités techniques regroupant plusieurs écoles) suscite, à l'heure actuelle, de grandes inquiétudes.

[...] la politique suivie par l'actuel Ministre de l'Education nationale est radicalement à l'opposé de la politique suivie de 1958 à 1968.

La politique de 1958 à 1968 tendait à la diversification des types d'enseignement, à l'orientation et à la sélection. Elle cherchait, d'autre part, à freiner l'allongement des études, à donner aux maîtres une formation un peu plus longue, mais sans excès, à éviter la secondarisation de l'enseignement supérieur, et, enfin, à améliorer le rendement de l'enseignement, tout en résistant aux pressions de toutes sortes exercées par les associations de parents d'élèves et les syndicats d'enseignants.

Tous ces objectifs ont été abandonnés par l'actuel Ministre de l'Education nationale. Celui-ci préconise la politique inverse : unité de l'enseignement et de la formation, orientation « continue » (c'est-à-dire « observation »), pas de sélection, allongement des études, liberté laissée aux universitaires de secondariser l'enseignement supérieur, formation de tous les maîtres en cinq ans ».

D'ailleurs si E. Faure et son équipe semblent avoir fait montre d'une « libéralité » certaine à l'égard des idées « contestataires » - d'ailleurs dénoncée par

plusieurs gaullistes, comme en témoigne notamment une note de Bernard Tricot, secrétaire général de la Présidence de la République, dénonçant « l'influence presque constamment néfaste exercée au cabinet d'E. Faure par M. Michel Alliot, Directeur du Cabinet, et par M. Chalendar, conseiller technique »¹ -, elle semble largement contrebalancée par les dispositions du reste de l'exécutif. Ainsi, le 28 novembre, S. Loste recommande au chef de l'Etat de recevoir personnellement une série d'universitaires plutôt favorables aux projets de réforme universitaire de de Gaulle antérieurs aux « événements » : en « tout premier lieu », Guy Bayet, professeur d'histoire à Henri IV et président de la Société des agrégés ; puis le latiniste et doyen de Nanterre Jean Beaujeu - successeur de Pierre Grappin, démissionnaire depuis le 20 septembre - ; « le professeur Bourricaud (sociologue de tendance modérée) » qui « a été jusqu'au mois de mai au cabinet de M. Peyrefitte. Il a soutenu, mais en vain, des thèses favorables à la sélection et au maintien de l'ordre, notamment à Nanterre où il a enseigné » ; enfin, pour les questions relatives aux études médicales, « on peut recommander M. Meyniel, Doyen de la Faculté de Médecine et de Pharmacie de Clermont-Ferrand »² mais aussi Président du Syndicat autonome – et futur « Directeur de l'unité de recherche de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm) (1969-86) » et « Président de la Conférence des doyens des facultés de médecine de France (1974-80) »³. Cette inclination de l'entourage du général de Gaulle à se rapprocher d'universitaires acquis aux principes de sélection-orientation comme piliers de la politique scolaire en matière universitaire, se donne encore à voir dans le fait que S. Loste, conseiller de de Gaulle pour les questions scolaires, lui présente, le 30 novembre 1968, un dossier constitué à partir « des informations que m'a apportées, à ma demande, M. Deloffre (Syndicat autonome –Lettres) »⁴.

¹ Source : « Note à l'attention du Général de Gaulle, Paris, le 27 novembre 1968 », signée « B. T. », dans Fonds S. Loste, 640AP/54, AN.

² Source : « liste des personnalités susceptibles d'être reçues par la Président de la République (Education nationale), Paris, 28 novembre 1968 », signée S. Loste, dans Fonds S. Loste, 640AP/54, AN.

³ Source : http://www.whoswho.fr/decede/biographie-gaston-meyniel_9263, consulté le 10/12/2013.

⁴ Source : « Note de présentation, Paris le 30 novembre 1968 », signée de S. Loste, dans Fonds S. Loste, 640AP/54, AN.

La « loi Faure » est donc loin de régler la question de la rentrée universitaire¹ tout comme celle des transformations pratiques de la gouvernance et de la pédagogie universitaires ; les solutions de crise déployées par le pouvoir politique pour ménager un retour à l'ordre ne s'y résument pas non plus.

C/ Des mesures matérielles et pédagogiques exceptionnelles²

1) Le budget dédié à l'enseignement supérieur revu à la hausse

Outre la loi d'orientation, le pouvoir politique propose des mesures matérielles conséquentes comme remède à la crise universitaire. On note ainsi la proposition dès août 1968 de multiplier par plus de trois les bourses étudiantes prévues avant les « événements », un budget de 30 millions alloué pour la loi d'orientation, la création de 5 000 postes enseignants rien que pour le supérieur, le doublement du nombre de moniteurs et une hausse de 30 % des primes de recherche³. Un bulletin *Informations de l'Education nationale* portant sur « Le budget 1969 de l'Education nationale », dans le cadre de la soumission de ce budget au Parlement et daté du 7 novembre 1968⁴, détaille l'ensemble des mesures budgétaires consenties à ce ministère en réaction aux « événements ». Il y est d'abord question d'« augmentations de traitements » et de la création de « 62 433 emplois supplémentaires, soit environ deux fois plus que le budget initial de 1968 », chiffre qui « n'a jamais été atteint dans toute l'histoire de l'Education

¹ Au 27 novembre 1968, les seules facultés parisiennes à être « rentrées » sont celles de sciences et de pharmacie, et celle de lettres de Nanterre, Source : « Note à l'attention du Général de Gaulle. Objet : Préparation de l'audience accordée au Ministre de l'Education nationale (28 novembre 1968), Paris, 27 novembre 1968 », *doc. cit.*

² Y. Gaillard, dans une lettre datée du 4 septembre 1968 adressée à un conseiller technique au cabinet du Premier ministre, parle d'un « plan d'urgence pour la rentrée universitaire 1968-1969 » et évoque la « nécessité politique et psychologique de ce programme », Fonds 19870192/34, versement du Cabinet du ministre de l'Éducation nationale Edgar Faure (Juillet 1968-Mai 1969), Dossiers de Gaillard (Yann) inspecteur des finances, directeur adjoint du Cabinet, chargé des affaires économiques et financières, de la liaison avec l'Aménagement du territoire et le plan, des affaires européennes, des constructions universitaires et scolaires, du ramassage scolaire, AN.

³ Sources : Notes « Bourses » et « Style nouveau » de J. Trorial destinées à son « entretien à l'Élysée, 25 août 1968 » dans Fonds J. Trorial, F48/4, Fondation Charles de Gaulle.

⁴ Source : « Le budget 1969 de l'Education nationale », bulletin *Informations de l'Education nationale*, 7 novembre 1968, Fonds S. Loste, 640AP/54, AN.

nationale » est-il souligné. Parmi ces créations d'emplois, 4 690 postes de personnel enseignant des enseignements supérieurs. Ce qui peut apparaître comme une « victoire des contestataires » est toutefois à relativiser puisque près de la moitié de ces postes (2 200) sont, en fait, destinés aux I.U.T., création phare de la politique universitaire gaulliste visant à désengorger les universités au profit de formations techniques supérieures relativement courtes. Néanmoins, de nouveaux moyens sont déployés en faveur notamment de la recherche - la mobilisation du CNRS en 1968 n'a pas été étudiée ici mais l'importance des fonds d'archives dédiés témoigne de son ampleur¹ - avec des crédits « majorés de 57,8 millions : 14 000 000 pour l'enseignement supérieur et 43 800 000 francs pour le CNRS permettant notamment la création de 100 emplois de chercheurs et de 578 emplois de techniciens ». La mobilisation du personnel administratif en mai-juin 1968 semble aussi avoir littéralement « payé » puisqu'« un crédit global de 30 millions de francs [...] doit permettre essentiellement de créer les emplois administratifs nécessaires pour la mise en place des nouvelles structures universitaires ». Concernant les étudiants, « 23 800 bourses sont créées, dont 12 000 dès la rentrée 1968 [...]. Il est demandé 21 623 000 francs de mesures nouvelles destinées à permettre la mise en service de 9 799 lits nouveaux en cité universitaire ou en HLM, à subventionner 8 910 000 repas supplémentaires et à accroître sensiblement les moyens dont disposent les œuvres pour les activités culturelles et sociales ».

En contrepartie de ces concessions matérielles, le pouvoir politique cherche à défendre l'un des piliers de sa politique scolaire poursuivie depuis plusieurs années, l'« orientation », à défaut de « sélection ». Cette présentation du budget argue ainsi du fait que « la démocratisation de l'enseignement ne peut-être parfaite que si les élèves et leurs familles sont convenablement informés sur les possibilités offertes par le système éducatif et par le marché de l'emploi. Aussi est-il proposé un effort sensible en faveur des actions d'information (1 760 000 francs) et d'orientation (création de 120 emplois de conseillers d'orientation scolaire et professionnelle ». Concernant la pédagogie dans

¹ Voir notamment le Fonds Mai 68 du CHS. L'on sait, par exemple, que le Centre d'Etudes Sociologiques (CES) se déclare en grève le 7 mai et qu'un « comité de gestion est créé le 21 mai pour permettre aux jeunes chercheurs, aux ITA et aux non-statutaires de participer à la gestion du centre ». Le centre connaît, en outre, un fort *turn-over* au niveau de sa direction, Pierre Naville succédant à J. Stoetzel en mai puis étant remplacé par J. Boudon à la fin du mois de juillet après avoir démissionné, cf. Cédric Lomba, « Naville et le CNRS : l'administration du Centre d'Etudes Sociologiques (1960-1968) », dans Françoise Blum, avec la collaboration de Sylvie Le Dantec, *Les vies de Pierre Naville*, Villeneuve-D'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2007, pp. 274-275.

le supérieur, les mesures proposées s'inscrivent aussi dans la continuité des projets du pouvoir politique antérieurs à « Mai 68 » : 20 laboratoires de langues sont prévus, « il est enfin envisagé de développer considérablement l'enseignement télévisuel au niveau des universités. Des mesures nouvelles de 16 millions de francs permettront d'assurer 24h d'émission par semaine », et 8 millions sont prévus pour que les établissements puissent faire « appel à des spécialistes ou à des personnalités n'appartenant pas aux cadres traditionnels d'enseignement ». L'effort budgétaire sans doute le plus conséquent concerne les locaux, avec une augmentation de 18,75 % du budget initialement dédié. « Ainsi, 611,5 millions de francs contre 473,7 dans le budget initial de 1968 sont affectés aux universités. Cet effort se traduira par la construction de 33 000 places supplémentaires environ ». 29 000 places en bibliothèques sont, de surcroît, créées. Les IUT sont loin d'être en reste puisque 22 000 places supplémentaires y sont prévues, le budget leur étant affecté passant de 317 à 400 millions (finançant 21 IUT et une école normale nationale d'apprentissage) – un institut de technologie du CNAM est aussi constitué sous la forme d'un institut de sciences appliquées.

Mesures sans doute d'apaisement vis-à-vis des enseignants de rang B, particulièrement représentés au sein de la « contestation », une « revalorisation indiciaire » est accordée d'abord aux assistants par un arrêté du 10 janvier 1969, « avec effet rétroactif », entraînant celle des maîtres-assistants, discutée en février 1969¹.

2) Un ambitieux programme de créations universitaires ...

Un plan de restructuration de l'Université de Paris est envisagé dès le 24 août 1968². Il commence par rappeler sa composition « aujourd'hui » (deux facultés de lettres et sciences humaines, la Sorbonne et Nanterre ; deux facultés de sciences, Quai St-Bernard et Orsay ; une faculté de droit et science économique ; une faculté de

¹ Source : « Revalorisation indiciaire des maîtres-assistants », le 17 février 1969, Fonds 19870192/38, versement du Cabinet du ministre de l'Éducation nationale Edgard Faure (Juillet 1968-Mai 1969), Dossiers de Gaillard (Yann) inspecteur des finances, directeur adjoint du Cabinet, chargé des affaires économiques et financières, de la liaison avec l'Aménagement du territoire et le plan, des affaires européennes, des constructions universitaires et scolaires, du ramassage scolaire, AN.

² Source : Note « Rentrée universitaire, région parisienne, 24 août 1968 » rédigée par J. Trorial et destinée à son « entretien à l'Élysée, 25 août 1968 », dans Fonds J. Trorial, F48/4, Fondation Charles de Gaulle, (voir annexes).

médecine ; une faculté de pharmacie) ; ses effectifs étudiants (160 000 en 1967-1968 et 177 000 attendus pour la prochaine rentrée) ; et expose les perspectives pour l'avenir :

« demain : probablement 10 à 15 universités dans l'académie de Paris, couvrant chacune une ou plusieurs disciplines complémentaires.

Premières étapes de décisions à prendre immédiatement :

1°) Création d'une université de Nanterre :

Détachement des départements de droit et sciences économiques actuellement dépendants de la rue d'Assas (1 000 étudiants l'année dernière, 4 000 à 5 000 cette année),

regroupement de ces départements avec ceux de la faculté des lettres et sciences humaines (11 000 étudiants),

création d'une annexe de cette université nouvelle à Asnières (3 000 étudiants).

Au total pour l'Université de Nanterre (annexe d'Asnières comprise) 18 000 étudiants dans les disciplines économiques, juridiques, littéraires et dans les sciences sociales et humaines.

2°) Création d'une Université de la Porte Dauphine (dans le palais de l'OTAN) pouvant accueillir 5 500 étudiants, dont 4 500 environ seraient orientés vers une formation de sciences juridiques, économiques et sociales préparant notamment aux techniques de gestion.

3°) Création de l'université d'Orsay, à dominante scientifique (actuellement 7 500 étudiants) avec une antenne de sciences humaines provisoirement installée à la résidence universitaire d'Antony (1 200 étudiants) qui serait détachée de la faculté des lettres et installée ultérieurement à proximité immédiate d'Orsay, sur des terrains en cours d'acquisition entre Orsay et Saclay.

Le projet a été établi par une mission d'étude comprenant notamment MM. Bloch-Lainé et Boiteux ainsi que les professeurs Vedel et Cotta¹.

4°) Création d'une Université de Vincennes à dominante de sciences humaines et sociales (7 000 étudiants dès la rentrée) mais qui pourrait fonctionner en liaison avec l'Ecole nationale d'architecture que le Ministre d'Etat chargé des affaires culturelles envisage d'installer à proximité immédiate, et peut-être avec l'Institut d'urbanisme qui ne peut rester dans ses locaux actuels².

¹ Il semble qu'il y ait ici une erreur puisque ces personnalités – respectivement directeurs de grandes entreprises d'Etat (le Crédit Lyonnais et EDF), professeur de droit à Paris et d'économie à Caen - sont celles qui ont, de fait, présidé à la création du « Centre universitaire Dauphine », (cf. *infra*). On peut faire l'hypothèse que cette erreur témoigne du fait que cette note de J. Trorial rend compte de projets élaborés non pas par son équipe mais par celle d'E. Faure.

² L'Institut d'Urbanisme sera finalement rattaché au Centre Universitaire Dauphine en mai 1969. Il en va de même de la préparation à l'IEP de Paris qu'il a été jugé moins « dangereux politiquement » de déplacer à Dauphine plutôt qu'à Nanterre, cf. Laurène Le Cozanet, « Dauphine, genèse d'une « innovation

L'opération Vincennes est mise en place par une équipe dont le noyau est fourni par la Sorbonne (professeurs Duroselle et Dommergues¹).

Cette zone est actuellement dépourvue d'établissements d'enseignement supérieur.

5°) Amorce d'un centre universitaire juridique et économique dans le nord de Paris (6 000 étudiants à Clichy et à la Porte de Clignancourt dès la rentrée prochaine) dont les études pourraient être particulièrement orientées vers la formation des cadres moyens pour la fonction publique, les collectivités locales et les grands établissements publics ou nationalisés.

L'étude de l'opération a été confiée à une équipe désignée par la Faculté de droit et des sciences économiques de Paris, en accord avec le Ministre et les professeurs Boulouis et Wickham².

Cette zone est actuellement dépourvue d'établissements d'enseignement supérieur.

6°) Sectorisation de la faculté de médecine de Paris [...].

Chaque section pourrait recevoir son autonomie : certaines d'entre elles pourraient être rattachées à des Universités scientifiques ou littéraires [...].

7°) A partir du mois d'octobre :

étude pour les années ultérieures de nouvelles créations universitaires afin de desserrer les centres du quartier latin et de répondre aux besoins des populations des zones d'expansion et des villes nouvelles de la région parisienne,

dans la banlieue nord (projet de l'Université technologique à Villetaneuse),

dans le sud-est (du côté de Créteil, en direction de Corbeil), en s'appuyant sur le futur C.H.U. de Créteil,

dans la région de Versailles ou Verrières-le-Buisson,

plus tard, dans le nord-est de Paris et dans le nord-ouest, du côté de Pontoise. »

Ce programme de construction et de réaffectation de certains bâtiments au profit de l'enseignement supérieur prévoit ainsi « 32 000 places nouvelles dégagées pour la rentrée universitaire » ce qui, compte tenu des 17 000 étudiants supplémentaires attendus à Paris pour la rentrée suivante, offre comme « possibilité de desserrement de

pédagogique », Enquête sur les logiques de production des pratiques d'enseignement en premier cycle (1968-1978) », *doc. cit.*, note 87 p. 57 et p. 69.

¹ P. Dommergues n'est alors, en fait, que maître-assistant (cf. *infra*).

² Ce professeur à la Faculté de droit et sciences économiques de Lyon deviendra enseignant et Président du conseil transitoire du Centre Universitaire Dauphine, lors de sa première année d'existence, cf. Laurène Le Cozanet, « Dauphine, genèse d'une « innovation pédagogique », Enquête sur les logiques de production des pratiques d'enseignement en premier cycle (1968-1978) », *doc. cit.*, p. 27. Il est d'ailleurs tôt investi dans le projet de Dauphine puisqu'il est lui aussi officiellement chargé d'assister de P. Tabatoni dans sa mission de préparation de la mise en place du centre, dès le 23 septembre 1968, Source : BOEN, BNF.

la Sorbonne, de Censier et de la rue d'Assas : 15 000 » places. Il est rendu public au moins dès la fin septembre.



Un effort de même sens est consenti pour la province où les problèmes de locaux sont toutefois moins aigus qu'en région parisienne.

« Deux universités nouvelles sont en passe d'être créées : Limoges et Amiens. En outre, dans plusieurs centres, les ensembles pléthoriques pourront être dissociés en universités allégées, regroupant des établissements qui ont un intérêt pédagogique ou géographique à être réunis : 4 à 5 par exemple dans la région lyonnaise et dans celle d'Aix-Marseille, 2 ou 3 par exemple à Toulouse, Bordeaux, Montpellier, Strasbourg et Grenoble, etc.

D'autre part, la transformation de 5 collèges universitaires de droit, de 4 collèges universitaires de lettres et d'un collège universitaire de science en Faculté est prévue.

Ces transformations, sans accroître la capacité d'accueil proprement dite retiendront dans ces ensembles plus mesurés les étudiants concentrés actuellement dans les universités trop chargées.

Sur le plan de la pédagogie, des expériences nouvelles pourront être tentées notamment à Luminy (près de Marseille) où serait créée une Faculté interdisciplinaire.

En ce qui concerne les locaux, les constructions existantes ou en cours d'achèvement devraient permettre de répondre aux besoins avec moins de difficulté qu'à Paris. Il n'en a pas été moins nécessaire dans un certain nombre de villes, d'autoriser des aménagements ou des constructions de bâtiments légers en utilisant une procédure accélérée qui déroge aux règles habituelles (une douzaine d'opérations dans dix universités pour une somme d'environ 5 millions de francs au total) »¹

Cette question très empirique de l'accueil matériel des étudiants, en croissance continue depuis les années 1950 et exponentielle depuis 1963 (cf. chapitre I), encore renforcée par les conditions particulières du baccalauréat de 1968², semble avoir été centrale dans la réflexion du pouvoir politique pour trouver une solution à la crise universitaire. Cette question se posait d'ailleurs bien avant l'« explosion de mai » et le pouvoir politique entendait y répondre à plus ou moins court terme. Avant même qu'E. Faure n'arrive à la tête du ministère de l'Éducation nationale, les besoins en locaux avaient ainsi été recensés et certains terrains et locaux déjà repérés - c'est le cas du terrain de Vincennes (cf. *infra*) -, notamment sous le ministère d'A. Peyrefitte, ce qui permet au nouveau ministre de pouvoir rapidement proposer de nouveaux lieux d'accueil et de donner par là même satisfaction à cette dimension des revendications universitaires.

Ce problème du manque de bâtiments est tel qu'il semble non seulement traité parmi les priorités du ministère, mais aussi déterminant d'une partie des dispositions de la loi d'orientation. En effet, la configuration géographique et démographique des différentes villes universitaires paraît avoir dicté au pouvoir politique le cadre de la réforme structurelle et pédagogique. Ainsi, l'agglomération pluridisciplinaire d'« Unités d'enseignement et de recherche (U.E.R.) » - à noter que cette expression est présente dans l'*Appel à l'organisation d'Etats généraux de l'enseignement supérieur et de la recherche* du 12 mai 1968, initié par le CSE - au sein des nouvelles universités prévues par la loi Faure apparaît comme la reconnaissance administrative et juridique des réalités du « terrain ». L'exemple le plus typique est celui de Nanterre où le faible coût relatif du foncier a permis l'extension de la faculté des lettres de la Sorbonne dès

¹ Source : Note « Rentrée universitaire, province, 24 août 1968 » rédigée par J. Trorial et destinée à son « entretien à l'Élysée, 25 août 1968 », dans Fonds J. Trorial F48/4, Fondation Charles de Gaulle.

² D'après l'étude des économistes Eric Maurin et Sandra McNally, le « bac 68 » s'est caractérisé par un taux de réussite supérieur de 30 % aux sessions précédentes et à celles qui ont suivi, cf. Eric Maurin, Sandra McNally, « Les bénéfices de long terme de 1968 ».

1964, complétée ensuite de celle de la faculté de droit. Restait à trouver une règle qui fixe juridiquement le *modus vivendi* de ces annexes de l'Université de Paris accédant ensemble, au fil des années, à une taille conséquente. La loi d'orientation permet de transformer un simple voisinage géographique de différentes facultés en de véritables universités¹, à la gouvernance localisée. Pour reprendre le cas de Nanterre, au lieu que ses facultés de lettres et de droit ressortent chacune de l'autorité de la « maison-mère » parisienne, elles s'émancipent alors respectivement de « la Sorbonne » et d'« Assas » mais, en contrepartie, doivent désormais entretenir des rapports plus étroits entre elles.

Ce souci du pouvoir politique de donner de l'espace aux étudiants - et ainsi de les disperser, rendant leur mobilisation plus coûteuse, notamment en leaders - va s'incarner dans une série de créations d'établissements universitaires, allant de la construction *ex nihilo*, à la réaffectation de locaux, en passant par la transformation de collèges universitaires en véritables universités. À partir du dépouillement du *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* (BOEN), on recense ainsi dès le 8 juillet 1968 (F.-X. Ortoli est alors le ministre de l'Éducation nationale) six premières créations de facultés : trois de lettres et sciences humaines (à Amiens, Brest et Reims) ; deux de sciences (à Amiens et à Limoges) ; et une de droit et sciences économiques (à Rouen). Le 24 octobre sont ensuite constituées deux universités (à Amiens et à Limoges), un collège universitaire de droit et sciences économiques (à Anger) et six facultés de droit et sciences économiques (respectivement et à Amiens, Besançon, Limoges, Nanterre, Orléans et Reims) – « il s'agit, pour toutes ces nouvelles facultés, de transformation de collèges universitaires de droit et sciences économiques, sauf pour Nanterre qui fonctionnait en annexe de la faculté de droit de Paris »². Ces institutions sont forgées selon les structures administratives et les découpages disciplinaires habituels, ce dont on peut s'étonner compte tenu de la conviction affichée par E. Faure à l'égard de la «

¹ « On ne peut nier que la loi de 1968 a redonné des universités à l'enseignement supérieur français, après presque deux cents ans d'absence. Elle a ainsi permis ce que la loi de juillet 1896 a échoué à réaliser : la naissance d'établissements au-dessus des entités disciplinaires. La loi du 7 novembre 1968 constitue par conséquent une étape fondamentale de l'histoire de l'Université française. Non seulement, comme l'écrit A. Prost, « l'année 1968 a marqué la fin de l'Université du XIXe siècle, telle que l'avaient organisée, sous l'égide de Louis Liard, les décrets de 1885 et la loi de 1896 » (Prost, 1992 : 138), mais de plus elle porte atteinte à la conception de l'enseignement universitaire qui avait été instaurée par l'Université impériale et qui reposait sur les facultés plutôt que sur les universités », Christine Musselin, *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, 2001, p. 55.

² Source : « Le budget 1969 de l'Éducation nationale », bulletin *Informations de l'Éducation nationale*, 7 novembre 1968, p. 19, Fonds S. Loste, 640AP/54, AN.

pluridisciplinarité » et du fait que la loi d'orientation est alors en cours d'examen au Parlement et qu'elle prévoit des nouvelles structures telles que les « U.E.R. ». De même, malgré la promulgation de la loi d'orientation le 12 novembre, ce sont encore des « facultés » qui sont créées dans les semaines suivantes : le 14 novembre, quatre de lettres et sciences humaines (à Limoges, Metz, Pau et Saint-Etienne) et une de sciences (à Pau) ; le 27 novembre, dix de médecine (dans l'académie de Paris) ; et le 7 décembre, quatre facultés mixtes de médecine et pharmacie (à Amiens, Besançon, Limoges et Poitiers)¹ – l'ensemble de ces créations universitaires, étendu à la période de juillet 1968-février 1969, est résumé en annexe.

3) ... dont des « expériences pilotes » aux enjeux spécifiques

Seules exceptions à cette forme d'inertie institutionnelle, la création de trois « centres universitaires ayant statut de faculté » chargés, en quelque sorte, de montrer la voie concernant l'application des principes de la loi d'orientation, notamment la pluridisciplinarité, et d'ainsi préfigurer les futures universités à naître du rassemblement d'U.E.R. Parmi les 35 créations universitaires qui voient le jour entre juillet et décembre 1968 - dont 29 sous la conduite d'E. Faure -, l'on compte ainsi deux « centres universitaires ayant statut de faculté » officiellement créés dès le 24 octobre 1968 et dénommés « Centre universitaire de Marseille-Luminy » et « Centre universitaire de Dauphine » (CUD), sans qu'il soit fait mention des disciplines enseignées. Un certain souci d'affichage semble donc avoir présidé à la publication de leur décret de création puisque ces centres universitaires apparaissent comme des projets non encore aboutis si

¹ D'après J. Minot, l'explication de cette inertie institutionnelle est juridique : « Le fait que la loi du 10 juillet 1896 ne permettait de créer qu'une seule université par académie avait eu pour conséquence l'apparition de facultés monstrueuses par le nombre de leurs effectifs. Comme le disait le ministre devant l'Assemblée nationale : « Il faut fractionner les universités. Il est difficile de gérer une université de 50 000 étudiants, *a fortiori* de 150 000 comme à Paris. Il faudrait des universités de 10, 15, 20 000 étudiants à l'extrême limite ». C'est bien pour préparer la réalisation de cette conception que le ministre multiplia le nombre des facultés au moment même où il discutait de sa loi devant l'Assemblée. Si la réglementation en vigueur ne permettait pas de créer de nouvelles universités, tant que la nouvelle loi n'avait pas été promulguée, rien ne s'opposait par contre à la création de nouvelles facultés. C'est ce que fit E. Faure. A Paris, il scinda la faculté de médecine en 10 facultés autonomes (Saint-Antoine, Pitié-Salpêtrière, [...]). Autour de la capitale 10 centres universitaires, ayant le statut de facultés, furent implantés à la porte Dauphine, à Vincennes, à Antony, à Montrouge, à Orsay, à Clichy, à Clignancourt, à Sceaux, à Nanterre, à Asnières. En province, 15 facultés furent créées (une faculté de droit [...]; 7 faculté de lettres [...]; 3 facultés des sciences [...]; 4 facultés de médecine-pharmacie [...]; un centre universitaire à Marseille-Luminy). », cf. Jacques Minot, *Histoire des universités françaises*, op. cit., p. 58.

l'on en croit, par exemple, les seules informations données par le B.O.E.N. concernant le CUD : « le Centre universitaire de Dauphine comprend plusieurs départements dont la liste sera fixée par arrêté du ministre de l'Education nationale. Des textes ultérieures fixeront les modalités d'application du présent décret ». Un troisième « centre universitaire ayant statut de faculté » est ensuite officiellement créé à Vincennes, le 12 décembre 1968. La novation de ces centres tient donc d'abord à leur structure institutionnelle, à la fois en tant que « centres universitaires » - et non pas « facultés » ou « universités » - et par leur organisation en « départements » - en non pas en « sections ». L'on peut ainsi y voir des préfigurations modèles de la recomposition institutionnelle et de la rénovation pédagogique des universités alors amorcées ; E. Faure les présentera d'ailleurs conjointement à la presse, dès la première moitié de septembre 1968, comme des « expériences pilotes »¹.

Ces nouveaux centres universitaires sont donc conçus par les responsables de la politique scolaire comme précurseurs des modifications censées être impliquées par la loi d'orientation à venir et doivent ainsi notamment incarner la bonne volonté gouvernementale en matière de rénovation pédagogique. Le principe de la pluridisciplinarité leur est commun et, concernant les centres parisiens, celui de « Dauphine », principalement axé sur les sciences économiques et, dans une moindre mesure, le droit, offre aussi des enseignements issus des facultés de lettres et sciences humaines (langues, techniques d'expression orale et écrite, linguistique, psychologie sociale) et même des facultés de sciences (mathématiques, statistiques et informatique). De même, malgré l'orientation de « Vincennes » vers les lettres et sciences humaines s'ajoutent des enseignements économiques, juridiques et de science politique, ainsi que de mathématiques et d'informatique. Les arts (musique, théâtre, cinéma, arts plastiques) y sont aussi enseignés, sortant ainsi de leur confinement aux grandes écoles. Enfin la psychanalyse y tient une place de discipline à part entière, dotée de son propre département. Outre ce renouvellement des contenus enseignés, les méthodes se veulent

¹ « Nous n'avons pas voulu faire que du quantitatif. Je ne peux pas du jour au lendemain changer la pédagogie, l'enseignement et les débouchés. Mais dans les nouveaux établissements il est possible de faire des expériences pilotes », extraits de la conférence de presse d'E. Faure, dans Frédéric Gaussen, « Les nouveaux équipements universitaires de la région parisienne », *Le Monde*, 15-16 septembre 1968. On y apprend, de plus, que le centre de « Vincennes » sera ouvert, sur statut dérogatoire par rapport à la loi d'orientation, aux non-bacheliers et le ministère vante son orientation vers les « études contemporaines et internationales » ainsi que son ouverture de 8h à minuit, toute l'année, au nom de la « journée continue » et de « l'année continue », devant profiter aux étudiants salariés¹.

elles aussi novatrices, fondées sur le travail en petits groupes, et donc sur des méthodes moins magistrales et moins « livresques ». Il en découle le principe de contrôle continu, là encore présent dans la « loi Faure », ainsi que le recours aux méthodes audiovisuelles, notamment pour l'enseignement des langues qui occupe une place très importante dans le projet de « Vincennes » mais non négligeable à « Dauphine ». Les deux centres sont ainsi dotés d'équipements audiovisuels à l'usage de l'enseignement des langues et leur architecture se prête, autant que faire se peut, à « tout ce qui était demandé par les étudiants : la suppression des cours magistraux, l'organisation de petits travaux dirigés »¹. Le souci de la prise en compte des « débouchés » est, de plus, explicite dans les deux projets et prévoit notamment le recours à des enseignants en partie issus du « monde extérieur ». Par ailleurs, les principes de « journée continue, année continue, notation continue », communs aux deux centres, impliquent notamment l'allongement de la durée du travail universitaire (le samedi après-midi et le soir après le dîner) pour pouvoir accueillir non seulement des étudiants mais aussi des travailleurs en quête de « recyclage ».

L'étude comparative à la fois des projets forgés par le ministère de l'Éducation nationale pour « Dauphine » et « Vincennes », et du processus de reconnaissance juridique de ces deux nouveaux centres universitaires parisiens, permet toutefois de mettre en lumière les dispositions très différentes du pouvoir politique à leur égard².

¹ Source : compte rendu d'un entretien de Jacques de Chalendar avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

² Ce travail est en partie à l'origine d'une communication - Christelle Dormoy-Rajramanan, Laurène Le Cozanet, « Une origine, deux destins ? Les centres universitaires de Dauphine et de Vincennes de 1968 aux années 1970 », colloque international « De l'université de Paris aux universités franciliennes », 30-31 janvier 2014, organisé par l'équipe d'accueil Histoire culturelle et sociale de l'art (HiCSA), université Paris 1 Panthéon-Sorbonne représentée par Eléonore Marantz (maître de conférences d'histoire de l'architecture contemporaine), le Centre de recherche en histoire européenne comparée (CRHEC), université Paris-Est Créteil (UPEC) représenté par Florence Bourillon (professeur d'histoire contemporaine), le Laboratoire d'Analyse comparée des pouvoirs (ACP), université Paris-Est Marne-la-Vallée représenté par Loïc Vadelorge (professeur d'histoire contemporaine), le Service des archives de la chancellerie des universités de Paris représenté par Stéphanie Méchine (chef de service) et Ludovic Bouvier (adjoint) - ayant donné lieu à une publication : Christelle Dormoy-Rajramanan, Laurène Le Cozanet, « Une origine, deux destins ? Les centres universitaires de Dauphine et Vincennes de 1968 aux années 1970 », in Florence Bourillon, Eléonore Marantz, Stéphanie Mechine, Loïc Vadelorge (dir.), *De l'université de Paris aux universités franciliennes*, PUR, à paraître.

a. La priorité du projet « Dauphine »

Le projet qui s'incarnera à la porte Dauphine semble toutefois être primordial (dans tous les sens du terme) dans les plans universitaires du pouvoir politique et Edgar Faure évoque ainsi dès son discours du 24 juillet à l'Assemblée nationale, un projet d'« établissement orienté vers le tertiaire ». Les seuls locaux alors vacants à la disposition du Ministère de l'Éducation nationale sont ainsi dédiés à ce projet. Il s'agit des bâtiments du Secrétariat Général de l'OTAN (disponibles depuis le retrait de la France du commandement militaire intégré en 1966) qu'Edgar Faure décide de mettre au profit de la rénovation pédagogique dans l'enseignement supérieur - leur architecture faite essentiellement de petites salles s'y prêtant particulièrement bien -, plutôt qu'à celui des services de l'administration du Ministère de l'Éducation nationale comme l'avait initialement prévu Pierre Laurent. Ce n'est que dans un second temps qu'émerge le projet qui prendra corps à Vincennes, dans des locaux encore tout à construire, rendant ainsi hypothétique leur possible usage pour la rentrée 1968. L'ancrage disciplinaire et ses implications socio-politiques (compte tenu de l'ancrage social des disciplines) de ces deux établissements à naître constituent une première explication de l'empressement inégal du pouvoir politique à les voir se concrétiser. J. de Chalendar témoigne ainsi de l'ordre de succession des projets ministériels et de leur définition initiale *a minima* : « l'OTAN accueillant les étudiants d'économie, on met « Vincennes » à la disposition des lettres et des sciences humaines »¹.

Le projet « Dauphine » bénéficie donc des 60 000 m² des anciens locaux de l'OTAN situés au cœur du XVI^e arrondissement de Paris, agencés pour l'essentiel en petites salles propices à la pédagogie non magistrale réclamée par les étudiants et que veut leur concéder le Ministre. « D'importants travaux d'aménagement seront néanmoins réalisés². En outre, les locaux de l'OTAN disposent de quelques grandes pièces (il existe au deuxième étage sept salles pouvant accueillir entre soixante-quinze

¹ Jacques de Chalendar, « La loi d'orientation. La désignation des nouvelles universités (suite) », *art. cit.*, p. 37.

² A hauteur de 18 millions de francs si l'on en croit le journaliste (membre de l'AEERS et futur enseignant de « Dauphine ») Bertrand Girod de l'Ain, « Le nouveau centre universitaire Dauphine ouvrira avant la fin de novembre », *Le Monde*, 30 octobre 1968, cité dans Laurène Le Cozanet, « Dauphine, genèse d'une « innovation pédagogique », Enquête sur les logiques de production des pratiques d'enseignement en premier cycle (1968-1978) », *doc. cit.*, note 100 p. 63.

et cent cinquante personnes, ainsi qu'une salle de conférence d'environ sept ou huit cent places) »¹.

L'accueil matériel du projet de « Vincennes » sera nettement plus compliqué et le fruit d'un véritable « coup de force ». Le terrain a été repéré par le cabinet d'A. Peyrefitte, il est « d'une superficie supérieure à 125 000 m² sur laquelle les Armées ont renoncé au profit de la ville de Paris à un droit d'usufruit »². Le 1^{er} août 1968, le Ministère des Armées informe Edgar Faure du fait que « si ces deux immeubles vous paraissent aussi intéressants pour les besoins de l'Éducation nationale que les avaient jugés M. Peyrefitte et M. Ortoli, il vous appartient d'étudier dès maintenant avec la ville de Paris [...] les conditions dans lesquelles celle-ci pourrait accepter de les mettre à votre disposition »³. Bernard Gauthier, membre du cabinet Faure responsable de l'équipement scolaire, universitaire et sportif, relate la manière peu procédurale dont son ministre de tutelle s'y est pris pour obtenir le terrain : « un cocktail organisé par Edgar Faure au Ministère, fin juillet début août, auquel il invite en grande pompe Frédéric Dupont, Député, Conseiller Municipal du VII^e arrondissement et monsieur Vallon, Conseiller RPR de la Ville de Paris. Le Ministre embrasse Vallon dès son arrivée lui disant d'entrée de jeu : « Je vous remercie pour les terrains que la Ville nous prête » ce à quoi le Conseiller de Paris, pris au piège, ne sait que répondre et n'ose pas refuser »⁴.

Compte tenu de l'urgence, le Ministère voulant les bâtiments disponibles pour la prochaine rentrée, la construction de « Vincennes » commence au mépris de toutes les procédures réglementaires, dès le 18 août 1968⁵. En effet, l'appel d'offre de la

¹ *Ibid.*, p. 55.

² Source : lettre du Ministère des Armées à M. le Ministre de l'Éducation nationale, 1^{er} août 1968, objet : « implantation de nouveaux établissements d'enseignement supérieur en région parisienne », signée M. Thiery, Fonds 19870192/38, versement du Cabinet du ministre de l'Éducation nationale Edgard Faure (Juillet 1968-Mai 1969), Dossiers de Gaillard (Yann) inspecteur des finances, directeur adjoint du Cabinet, chargé des affaires économiques et financières, de la liaison avec l'Aménagement du territoire et le plan, des affaires européennes, des constructions universitaires et scolaires, du ramassage scolaire, AN.

³ *Ibid.*

⁴ Cf. Rémi Faucherre, *Atypie-Utopie. Vincennes, naissance d'une université : mai 1968-janvier 1969*, maîtrise d'histoire, Paris VII, 1992, p. 35.

⁵ Source : compte rendu d'un entretien de M. Alliot avec Assia Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

construction n'est lancé qu'*a posteriori*, le 30 août¹ et la commission consultative des marchés ne donne son avis que le 17 octobre 1968. Il faut encore attendre le 24 octobre 1968 pour que l'amendement n° 78 à la loi de Finances pour 1969 adopté à l'Assemblée nationale prévoie que « l'implantation d'une faculté dans le Bois de Vincennes a pour contrepartie la remise à la disposition de la ville de Paris d'une parcelle de 3 hectares 50 ares dite de la Dame Blanche » mais aussi, ultérieurement, la « rétrocession du terrain (par l'Etat) à la ville de Paris »². Enfin, l'usufruit du terrain ne sera effectivement légalement accordé au Ministère de l'Education nationale par le Conseil de Paris qu'en mars 1969, et ce pour une durée restrictive de 10 ans³. Ainsi, « l'État s'est adressé à cette entreprise [GEEP industries] de lui-même (sans appel d'offre). Tout d'abord parce qu'il fournit régulièrement tous les ans nombre de CES pour l'État, sans doute aussi parce qu'il utilise des procédés de construction qui permettent la rapidité. Enfin parce qu'ils vont répondre en quatre jours et remettre un projet au ministère. Plan masse qui était 1) susceptible de modification 2) comprenant restaurant et bibliothèque »⁴. Yann Gaillard, un jeune énarque de 32 ans, fils de professeur et à l'époque spécialiste des finances à l'Éducation nationale et directeur adjoint du cabinet d'E. Faure, témoigne du fait que « le montage de Vincennes fut un montage administratif exceptionnel, en dehors de toutes les normes. Edgar Faure a tout pris sur lui. N'importe quel fonctionnaire qui aurait agi ainsi aurait été traduit en justice »⁵. Il semble que la transformation des locaux de Dauphine en université ait, elle aussi, dérogé aux

¹ Le Recteur de l'Académie de Paris a autorisé le 30 août 1968 à ouvrir l'appel d'offre de la construction de Vincennes, Source : note au Ministre, 5 février 1969, Direction de l'Équipement scolaire, universitaire et sportif, objet : condition d'attribution du marché de la nouvelle Faculté de Vincennes, signée J. Raynaud, Fonds 19870192/38, versement du Cabinet du ministre de l'Éducation nationale Edgard Faure (Juillet 1968-Mai 1969), Dossiers de Gaillard (Yann) inspecteur des finances, directeur adjoint du Cabinet, chargé des affaires économiques et financières, de la liaison avec l'Aménagement du territoire et le plan, des affaires européennes, des constructions universitaires et scolaires, du ramassage scolaire, AN.

² Source : *ibid.*

³ Rémi Faucherre, *Atypie-Utopie. Vincennes, naissance d'une université : mai 1968-janvier 1969*, *doc. cit.*, p. 35. La fin du bail de dix ans sert de prétexte à la démolition de « Vincennes » et à son transfert à Saint-Denis. Comme l'écrivent en 1971 les étudiants en histoire rédacteurs du *Bilan* relatif à la naissance et au fonctionnement de Vincennes : « Les bâtiments étaient prévus pour durer au minimum 25 ans, mais en fait 50 ans. Si donc la faculté est détruite comme prévue dans 10 ans, elle ne sera absolument pas amortie. » *Bilan* (non paginé) du département d'histoire, juin 1971, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/12, BDIC.

⁴ Source : *Bilan* du département d'histoire, juin 1971, *doc. cit.*

⁵ Rémi Faucherre, *Atypie-Utopie. Vincennes, naissance d'une université : mai 1968-janvier 1969*, *op. cit.*, p. 33.

procédures réglementaires habituelles¹. La situation particulière de la rentrée 1968 semble donc autoriser un régime d'exception et suspendre les pratiques administratives réglementaires routinières.

C'est donc l'entreprise GEEP industries de P. Chaslin qui bâtit Vincennes, notamment grâce à ses procédés brevetés de construction en préfabriqués et du fait qu'elle a du matériel en réserve². Outre ses compétences techniques indéniables, P. Chaslin est aussi un « notable » au capital social important et multipositionné. Formé par le scoutisme, ancien résistant, P. Chaslin a également milité au sein de plusieurs associations pour le rapprochement franco-allemand. Il est alors maire de Yerres (gaulliste tout en étant partisan de l'autogestion) et connu pour son engagement en faveur de l'éducation populaire. Militant de Peuple et Culture³, il participe au « colloque d'Amiens » de mars 1968, ce qui lui donne au moins une première occasion d'être en contact avec G. Antoine, conseiller d'E. Faure et autre participant du colloque. Il enseignera par la suite au département d'urbanisme de Vincennes, maigre compensation à la faillite de son entreprise qu'aurait engendrée, d'après son témoignage auprès d'A. Prost, le non paiement de la construction du chantier de « Vincennes » par le Ministère. La première consigne ministérielle pour ce chantier prévoit seulement « 2 amphithéâtres, 1 bâtiment d'enseignement » sur 5 000 m², ce qui correspond à un établissement universitaire d'un millier d'étudiants, puisque « les normes du ministère sont de 4 m² par étudiant littéraire, 12 m² par étudiant scientifique ou artistique, 1,5 m² par étudiant pour les bibliothèques, restaurants, cafétéria »⁴. « Quelques jours plus tard, on annonce à Paul Chaslin qu'il faudra 10 000 m². Lesquels deviennent 30 000 avant la fin

¹ En août, ou septembre 1968, se tient une réunion interministérielle dirigée par le directeur du cabinet du premier ministre. « Il y fut annoncé que, pour raison d'État, Edgar Faure, sous sa propre responsabilité, avait fait exécuter toutes les constructions universitaires sans respecter ni les délais ni les démarches de l'administration », *Ibid.*

² À l'époque, le GEEP (Groupe d'études et d'entreprises parisiennes) est la plus importante société de construction industrialisée d'Europe.

³ Il s'agit d'un réseau d'associations d'éducation populaire créé en 1944 par un sociologue lui-même d'origine populaire et ancien résistant, Joffre Dumazedier, et qui « lutte contre les inégalités culturelles et pour le droit au savoir tout au long de la vie ». Lors d'un débat organisé à la sortie du livre de Jean-Michel Djian (dir.), *Vincennes, une aventure de la pensée critique*, Paris, Flammarion, 2009, P. Chaslin a d'ailleurs souligné « l'importance des colloques d'Avignon de Peuple et Culture » (où se trouvent aussi S. Leclaire et F. Châtelet, autres futurs enseignants de « Vincennes ») et « où l'on a le plus fait pour l'Université. »

⁴ Source : « L'évolution de Vincennes par les chiffres », document non daté, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/5, BDIC.

juillet »¹. L'accord se fait finalement le 9 août entre le ministère et P. Chaslin (qui a refusé le premier terrain du site de Vincennes proposé, par souci de préservation de ses arbres) sur le terrain militaire de Vincennes et les 30 000 m² à construire.

L'État est censé payer une prime de rapidité pour la construction de Vincennes, réalisée en trois mois, alors qu'ordinairement il fallait environ cinq ans entre le moment où la construction d'un nouveau bâtiment était demandée puis accordée et construit par les soins des services constructeurs du rectorat concerné. En effet, selon les rédacteurs étudiants en histoire du « Bilan », les journées de travail sur le chantier sont d'environ 15 heures, « la compagnie GEEP expliquant que 14 semaines de travail sans un jour de congé n'ont été acceptées par les ouvriers que dans l'enthousiasme de la construction de quelque chose de nouveau (cadre et conception) pour les étudiants. La construction même était nouvelle dans son organisation, puisque 6 conducteurs de travaux assuraient une permanence continue et palliaient l'impossibilité de planning de construction [...] ce qui a permis de tenir des délais aussi courts. L'absence de planning de construction, voulue par le GEEP, a permis l'adaptation aux nouveaux remaniements demandés sur le terrain. Aucune consigne émanant du ministère n'a été donnée au départ en dépit de la gêne que cela occasionnait »².

Il est à noter que les bâtiments en préfabriqués montés sur ce terrain ont été initialement conçus pour la construction de lycées techniques. Cette réalité architecturale faite essentiellement de petites salles³ permettra la mise en place de la pédagogie non magistrale basée sur des « petits groupes » prévue dès l'origine du projet « Vincennes », faisant la part belle aux méthodes « non livresques ». Ainsi, « l'architecture par son aspect brillant est le premier élément des paris de Vincennes »⁴. Elle est faite pour attirer les volontaires – enseignants, étudiants et personnels – et

¹ Claude-Marie Vadrot, « Naissance d'une université », *Politis*, n° 1 000, avril 2008, p. 24.

² « Bilan », *doc. cit.*

³ On dénombre à « Vincennes » un seul amphithéâtre de 500 places, 4 de 150 places, 6 salles de 70 places, 23 salles de 30 places et 17 salles de 15 places, auxquels s'ajoutent une salle d'enseignement des langues, pour une capacité d'accueil totale de 2 715 places, Source : « Rapport : Centre universitaire de Vincennes. Problèmes concernant l'accueil des étudiants, 24 janvier 1969, Ministère de l'Éducation nationale, inspection générale de l'administration », signé G. Amestoye et G. Rabate, Fonds 19870192/38, versement du Cabinet du ministre de l'Éducation nationale Edgard Faure (Juillet 1968-Mai 1969), Dossiers de Gaillard (Yann) inspecteur des finances, directeur adjoint du Cabinet, chargé des affaires économiques et financières, de la liaison avec l'Aménagement du territoire et le plan, des affaires européennes, des constructions universitaires et scolaires, du ramassage scolaire, AN.

⁴ « Bilan », *doc. cit.*

incarner la « modernité » et les choix pédagogiques « innovants » inscrits au fronton du Centre. L'un de ses futurs enseignants et président au long cours, P. Merlin, spécialiste d'urbanisme, considérera d'ailleurs Vincennes comme un « lieu très agréable, léger et bien conçu »¹. Terminée le 16 novembre et donc construite à peine trois mois, « Vincennes » se retrouve dotée d' « une crèche², un restaurant, un bassin, un promenoir couvert, une cafétéria, des laboratoires de langue, des ordinateurs, un bâtiment d'accueil, un studio TV, chaque salle de cours étant câblée et reliée à ce studio. Seule l'école maternelle ne sera terminée que quelques mois plus tard »³. C'est ainsi la première université de France à être officiellement disposée à accueillir les enfants de ses « usagers » (personnels, enseignants et étudiants). P. Dommergues fait aussi installer à Vincennes, qu'il veut à l'image des campus américains, de la moquette, des « revêtements muraux en bufflon »⁴ et des meubles « *design* » ; « on a réussi à faire meubler Vincennes de meubles de luxe » évoquant le mobilier des aéroports de l'époque⁵. Visiblement, « les consignes étaient d'éviter l'austérité »⁶. Le coût total pour « Vincennes » sera ainsi de 32,4 millions, dont : « Équipements amphi : 4 1000 000 F, Équipements immobiliers spéciaux destinés à la vocation audiovisuelle de cet établissement : 2 230 000 F, Bât. d'enseignement : 19 5000 000 F, Bât. de restauration : 6 900 000 F, Total : 26 400 000 F. Ce chiffre est inférieur au prix plafond d'une faculté des lettres normale destinée à 7 500 étudiants, qui s'élèverait, sans compter la construction du restaurant, à 30 millions [...]. Les prix plafonds ne sont, en fait, dépassés que si l'on ajoute au prix de la construction, le marché de 6 millions destiné à

¹ *Ibid.*

² Bernard Cassen, alors maître-assistant en anglais à Amiens, est alors chargé, de fait, de suivre la mise en place matérielle du nouveau centre universitaire de Vincennes (cf. *infra*). Il nous a dit, en entretien, avoir réalisé « à la dernière minute » que cette crèche était indispensable pour être en phase avec le mouvement de Mai - il existait en effet en mai-juin 1968 une crèche « sauvage » à la Sorbonne, puis aux Beaux-Arts. Une crèche existera d'ailleurs aussi à Dauphine. Cf. Françoise Lenoble-Prédine, « La crèche sauvage », *Chantier de mai 68 à...*, disponible sur : <http://www.la-parole-errante.org/fichiers/Expo68/chantierpredine.pdf>.

³ Claude-Marie Vadrot, « Naissance d'une université », *art. cit.*, p. 24. Ce dernier précise que le studio de télévision de Vincennes, qui à l'origine aurait dû aussi pouvoir émettre, est le plus luxueux de l'hexagone.

⁴ « Bilan », *doc. cit.*

⁵ Source : entretien de P. Dommergues avec l'auteure, *cit.*

⁶ « Bilan », *doc. cit.*

l'installation du laboratoire de langues et du matériel de télévision qui constituent le caractère spécifique de cet établissement »¹.

Si le centre de « Vincennes » sorti de terre fait des envieux, il est toutefois relativement moins doté que celui de « Dauphine », pourvu d'une surface deux fois plus importante, alors même que les effectifs prévus y sont bien moindres que ceux prévus pour « Vincennes » (alors que les projets pour « Vincennes » prévoient successivement 2 500, 5 000, puis finalement 7 500 étudiants pour la première rentrée, ceux de Dauphine en évoquent seulement 1 500, 5 500 puis finalement seulement 3 800 [3 600 en premier cycle et 200 en troisième cycle]). La relative sous-occupation des locaux de « Dauphine » incite le pouvoir politique à décider, qu' « on y installe, au moins provisoirement, d'autres enseignements ; dès le mois de septembre, informé de la situation dramatique de l'Ecole nationale des Langues Orientales vivantes, le Ministre décide de lui réserver un étage de l'immeuble pour ses sections de russe et de japonais. La première année de l'Institut d'Etudes politiques, que la rue Saint-Guillaume ne peut plus abriter, devait émigrer à Nanterre ; les enseignants (ainsi que le Premier Ministre) sont hostiles à cet exil, et l'on demande à M. Edgar Faure de trouver de la place à « Dauphine ». Il en restera même pour l'Ecole supérieure d'Interprètes et de traducteurs, pour une section de mathématiques et de physique de la faculté des Sciences que son doyen n'arrive pas à loger quai Saint-Bernard, enfin pour l'Institut de programmation et pour l'Institut d'Urbanisme »². L'on comprend ainsi que l'affectation des locaux n'était pas tant fonction de l'ampleur démographique des projets universitaires mais plutôt de leur ancrage socio-politique, les luxueux bâtiments de l'OTAN du XVI^e arrondissement de Paris étant dédiés à des enseignements au recrutement social des plus bourgeois et tendanciellement plus « de droite », et les étudiants relativement plus populaires et tendanciellement plus « de gauche » de lettres et sciences humaines étant accueillis dans les préfabriqués montés à la hâte dans un bois isolé du 12^e arrondissement de Paris –

¹ Source : notes de M. Alliot dans Fonds 19870192/35, versement du Cabinet du ministre de l'Éducation nationale Edgar Faure (Juillet 1968-Mai 1969), Dossiers de Gaillard (Yann) inspecteur des finances, directeur adjoint du Cabinet, chargé des affaires économiques et financières, de la liaison avec l'Aménagement du territoire et le plan, des affaires européennes, des constructions universitaires et scolaires, du ramassage scolaire, AN.

² Jacques de Chalendar, « La loi d'orientation. La désignation des nouvelles universités (suite) », *art. cit.*, p. 35.

une ligne de bus sera mise en place pour relier « Vincennes » au métro, mais 10 min de marche à pieds resteront incompressibles.

b. Des fondateurs très inégalement dotés et disposés, aux projets plus ou moins congruents avec ceux du pouvoir politique

Une « commission OTAN » est chargée par le ministère de préciser le projet de « Dauphine ». Elle est présidée par Georges Vedel (doyen honoraire de la Faculté de droit et des sciences économiques de Paris et président de la Fédération des syndicats autonomes de l'enseignement supérieur)¹ et réunit en outre François Bloch-Lainé², Marcel Boiteux (directeur général d'Electricité de France, qui finance notamment l'aménagement des locaux), et « deux jeunes agrégés de sciences économiques : Alain Bienaymé, professeur à Dijon, et Alain Cotta, professeur à Caen et à HEC »³. Pierre Tabatoni⁴, professeur d'économie à la Faculté de droit et des sciences économiques de

¹ Il a fait partie de la « commission d'étude des enseignements supérieurs – commission des enseignements scientifiques et littéraires des facultés » mise en place par C. Fouchet en 1964 pour réfléchir à son plan de réformes, cf. *Le Monde*, 23 décembre 1964, p. 24.

² Ce docteur en droit et diplômé de l'Ecole libre des Sciences politiques, est alors président du Crédit lyonnais, administrateur du Crédit national, membre du Conseil supérieur du Plan et membre du conseil de surveillance de la Compagnie bancaire, cf. http://www.georges-pompidou.org/Recherche/Orales/Bloch-Laine_Francois.html Il est aussi membre de la Commission de l'équipement culturel des IVème (1962-1965) et Vème (1966-1970) et du Centre de recherche et d'études des chefs d'entreprises. Il a lui aussi fait partie de la « commission d'étude des enseignements supérieurs - commission des Instituts de formation technique supérieure » mise en place par C. Fouchet en 1964, cf. *Le Monde*, 23 décembre 1964, p. 24. Il est, en outre, un membre officieux et « conférencier assidu » du Club Jean Moulin, « quartier général » des « planificateurs », cf. Delphine Dulong, *Moderniser la politique. Aux origines de la Ve République*, op. cit., pp. 149-150.

³ Laurène Le Cozanet, « Dauphine, genèse d'une « innovation pédagogique », Enquête sur les logiques de production des pratiques d'enseignement en premier cycle (1968-1978) », *doc. cit.*, p. 55. A noter qu'A. Cotta a participé au colloque de Caen de 1966.

⁴ Ce professeur d'économie est le fondateur du premier Institut d'administration des entreprises (IAE), créé à Aix en 1955 (en référence au modèle américain du Carnegie Institute of Technology où sont utilisées à la fois des outils mathématiques et statistiques et des savoirs de sciences sociales). On y pratique la pédagogie active avec des effectifs étudiants réduits, cf. Laurène Le Cozanet, « Dauphine, genèse d'une « innovation pédagogique », Enquête sur les logiques de production des pratiques d'enseignement en premier cycle (1968-1978) », *doc. cit.*, p. 46 et note 97 p. 62. Après son passage à « Dauphine », P. Tabatoni sera directeur de cabinet de la Secrétaire d'Etat puis Ministre des universités d'Alice Saunier-Séité, de 1976 à 1979, laquelle conduit une politique universitaire autoritaire et partisane aboutissant notamment au transfert de « Vincennes » à Saint-Denis ; et ce alors que – comme le souligne Jean-Paul Gilli président de « Dauphine » de 1975 à 1980 – elle offre un « soutien sans faille » à « Dauphine », cf. Jean-Paul Gilli, « Gérer l'université », dans Dauphine université Paris, *Dauphine de*

Paris et bon connaisseur du système académique américain, souvent présenté comme le « père fondateur » de la gestion comme discipline universitaire en France (il est notamment à l'origine de l'agrégation des sciences de gestion), joue aussi un rôle crucial dans la création de « Dauphine » et sera officiellement chargé de mission pour la mise en place du Centre Universitaire de Dauphine, le 9 septembre 1968. Sylvain Wickham, professeur à la faculté de droit et sciences économique de Lyon, et Alain Cotta seront officiellement chargés de l'assister dans cette mission, dès le 23 septembre 1968¹. Dès le début, des représentants du patronat sont associés à ce projet, F. Bloch-Lainé étudiant « avec le CNPF les débouchés à prévoir ». Il en découle un « projet orienté vers la formation à la gestion des entreprises, un domaine où nos facultés de Droit et de Science économiques sont très en retard sur les universités anglo-saxonnes »² d'après nombre de décideurs politiques et économiques de l'époque.

Alors que le projet « Dauphine » est ainsi confié à une équipe faite de deux hauts dirigeants de grandes entreprises publiques et de quatre universitaires tous professeurs, issus des facultés de droit et sciences économiques, dont l'un est membre du cabinet d'E. Faure (A. Bienaymé) ; celui de « Vincennes » est remis à des personnalités globalement beaucoup moins dotées en capital à la fois académique, économique, social et politique. Le « premier cercle » des fondateurs de « Vincennes » est ainsi composé de seulement deux professeurs, R. Las Vergnas et J.-B. Duroselle, d'une chargée d'enseignement, H. Cixous, et de deux maîtres-assistants, P. Dommergues et B. Cassen, tous issus des facultés de lettres et sciences humaines mais caractérisés par leur « ouverture au monde extérieur » à l'Université, chère au pouvoir politique en place. D'ailleurs, quatre de ces cinq « fondateurs » sont issus de l'anglais, discipline littéraire sans doute la plus directement mobilisable à des fins d'usages professionnels extra-universitaires (cf. chapitre VII).

Le pouvoir politique, visiblement en concertation avec le pouvoir économique, semble avoir eu une idée relativement précise des missions à attribuer au futur centre de « Dauphine ». Le choix d'en faire un centre universitaire formant non pas à

l'expérimentation à l'innovation, Paris, Textuel, 2008, p. 56. P. Tabatoni sera ensuite nommé recteur de Paris en 1980.

¹ Source : BOEN, BNF.

² Jacques de Chalendar, « La loi d'orientation. La désignation des nouvelles universités (suite) », *art. cit.*, p. 35.

l'enseignement mais à l' « économie appliquée » et à « l'administration des entreprises », semble avoir été tôt défini et a présidé au choix des hommes à qui confier le projet. Celui-ci sera par conséquent rapidement précisé, sans divergence de fond entre ses responsables. Ainsi, dès le mois de juillet 1968, la « commission OTAN » rend un premier rapport dont le titre résume le rôle assigné au futur centre universitaire expérimental « *Formation aux tâches de gestion et d'administration des collectivités et entreprises publiques ou privées* »¹. Un second rapport de cette commission, daté d'août 1968, détaille déjà un plan d'organisation des études qui « recommande la création d'un premier cycle conçu comme une année d'« *initiation à la vie des entreprises et plus généralement aux techniques de l'économie* », à la suite duquel les étudiants peuvent rejoindre leur faculté d'origine ou poursuivre leurs études au sein du centre universitaire². Deux licences constituent le second cycle, d'une durée de trois ans. La licence d'administration des entreprises est destinée à recevoir 4/5e des effectifs et celle d'économie appliquée, 1/5e. Une licence d'enseignement est brièvement évoquée, « *organisée en tenant compte du rôle des enseignants dans les établissements secondaires* », sans plus de détails. Un troisième cycle est envisagé, limité, pour la première année de fonctionnement, « *à la formation pédagogique du personnel enseignant* » et comprenant dix « *départements* » : Économie nationale (macro) ; Économie de l'entreprise (micro) ; Droit ; Mathématiques et statistiques ; Langues ; Techniques d'expression orale et écrite ; Comptabilité, finances ; Informatique ; Commerce, marketing ; Droit social et relations humaines. L'instauration du contrôle continu et des cours en petits groupes est souhaitée, permettant à la commission de s'adapter aux contraintes matérielles liées au bâtiment »³ - ainsi qu'au désir du ministère d'afficher sa bonne volonté réformatrice en matière de pédagogie. Si ce projet s'inscrit tout à fait dans les perspectives universitaires du pouvoir politique antérieures à « Mai 68 », une sorte de vernis contestataire lui est, en effet, donné par le biais de sa pédagogie

¹ Rapport de la commission OTAN, juillet 1968, CAC 20050112, art. 1, cité dans Laurène Le Cozanet, « Dauphine, genèse d'une « innovation pédagogique », Enquête sur les logiques de production des pratiques d'enseignement en premier cycle (1968-1978) », *doc. cit.*, p. 9.

² Soit en deuxième cycle, soit dans le cadre d'une formation professionnelle courte « *pour ceux qui ne seraient pas regardés comme aptes à passer en année supérieur [...] ce qui constituerait une orientation sans élimination* ».

³ Laurène Le Cozanet, « Dauphine, genèse d'une « innovation pédagogique », Enquête sur les logiques de production des pratiques d'enseignement en premier cycle (1968-1978) », *doc. cit.*, p. 55.

« innovante » : « suppression quasi complète des cours magistraux ; constitution de groupes de travail de 25 à 30 étudiants (dans 97 petites salles) avec une forte densité d'encadrement (1 pour 20 dans le projet du groupe de travail) ; initiation aux langues vivantes (dans 33 laboratoires de langues) ; appel à des enseignants d'origines diverses, universitaires ou non ; allongement de la durée du travail universitaire, notamment le soir après dîner et le samedi après-midi, en vue d'aider les étudiants ayant une activité professionnelle ; enfin, autonomie par rapport à la faculté de Droit et de Sciences économiques de Paris »¹. Le projet devra d'ailleurs passer outre l'opposition farouche du doyen de la faculté de Droit et Sciences économiques de Paris, Alain Barrère, soucieux de défendre les prérogatives de sa faculté. Il lui reviendra finalement de présider la commission chargée du recrutement du premier noyau d'enseignants en droit et en économie².

Ce projet correspond donc à une sorte d'IAE renouvelé, offrant des formations néanmoins potentiellement plus longues et pouvant déboucher sur de la « recherche », plus ou moins opérationnelle. S'inspirant du modèle américain, P. Tabatoni veut en effet émanciper la gestion de la tutelle des économistes et insiste sur la fonction recherche, ce qui lui permet alors de distinguer « Dauphine » des écoles de commerce et notamment d'HEC. La recherche pluridisciplinaire relative aux « sciences de l'organisation » est donc une dimension importante de ce projet et c'est la première fois qu'une institution française universitaire se construit autour d'une problématique spécifique³. Le relatif consensus qui unit les fondateurs de « Dauphine » et la communauté de vues qu'ils partagent avec le pouvoir politique fait que dès « fin août le projet est prêt. Mille cinq cents places seront réservées dans l'immédiat pour un premier cycle et pour un troisième qui accueillera des élèves des grandes écoles pour les former

¹ Jacques de Chalendar, « La loi d'orientation. La désignation des nouvelles universités (suite) », *art. cit.*, p. 35.

² Cf. Laurène Le Cozanet, « Dauphine, genèse d'une « innovation pédagogique », Enquête sur les logiques de production des pratiques d'enseignement en premier cycle (1968-1978) », *doc. cit.*, p. 93.

³ A « Dauphine », la pluridisciplinarité est obligée en raison de la non existence de la discipline de gestion en tant que discipline académique. En effet, ce n'est qu'en 1969 qu'apparaît une section « gestion des entreprises » au sein du Comité consultatif des universités (CCU) gérant les carrières des universitaires et « Dauphine » sera d'ailleurs la première université française à délivrer un doctorat de gestion. Comme l'écrit Alain Cotta : « Si elle (Dauphine) ne remplit pas tous les espoirs d'une pluridisciplinarité totale, elle réalisa cependant le syncrétisme de la science économique à la psychologie sociale et des techniques quantitatives, mathématiques appliquées, statistiques et informatiques », *Dauphine université Paris, Dauphine de l'expérimentation à l'innovation, op. cit.*, p. 18.

au marketing et à la gestion. Modèle Harvard et Insead. Le 2e cycle s'ouvrira à la rentrée 1969, avec deux licences sur l'administration des entreprises et sur l'économie appliquée, incluant des enseignements d'informatique et de linguistique »¹.

En ce qui concerne le projet « Vincennes », il semble que « la première idée est de désencombrer la Sorbonne et Assas, et d'y envoyer les contestataires... »². Cette volonté d'éloigner les « agitateurs » du Quartier latin et de créer « une sorte d'abcès de fixation pour le gauchisme militant »³ est confirmée par un témoignage de J. Sirinelli alors directeur des enseignements supérieurs⁴ :

« Vincennes c'est Alliot [...]. Il a toujours eu, Alliot, un petit peu l'esprit de la résistance et de l'armée et c'était la création d'un abcès de fixation, qui est un vieux système, et on l'avait créé un peu en dehors de Paris pour ne gêner personne »

E. Faure aurait donc chargé R. Las Vergnas, doyen de la Sorbonne élu pendant les « événements », dès juillet, de mettre sur pied un collège littéraire universitaire (CLU) - donc réservé au premier cycle - conçu comme une annexe de la Sorbonne⁵, ainsi débarrassée de ses étudiants les plus nombreux, les moins dotés scolairement (et socialement) et peut-être les plus enclins à l'« agitation ». P. Dommergues confirme cette hypothèse et la développe en incluant les enseignants de rangs B dans les « indésirables » dont on aurait cherché à débarrasser la Sorbonne, pour des raisons homologues que celles concernant les étudiants de premières années :

« P. Dommergues : Du côté du gouvernement les choses étaient claires, le problème en 68 était clair ... c'était le début de la croissance, donc un nombre exponentiel d'étudiants, notamment dans ce qu'on appelait la propédeutique à l'époque, donc un nombre d'étudiants énorme en première année ; impossibilité de les traiter pratiquement, si j'ose dire ! [rire] dans Paris, et la nécessité de trouver un lieu quelque

¹ Jacques de Chalendar, *Une vie passionnée, op. cit.*, pp. 459-460.

² Jacques de Chalendar, « L'université », *art. cit.*, pp. 109-110.

³ Hervé Hamon, Patrick Rotman, « Vincennes ou l'anomalie », *Le Débat*, n°12, mai 1981, p. 39.

⁴ Source : entretien de J. Sirinelli, témoin n° 106, mars 1999, INRP.

⁵ Source : entretien de P. Dommergues avec l'auteure le 2 avril 2008.

part où, un peu à l'américaine, on aurait fait un *Junior college* et envoyé les étudiants correspondant aux Etats-Unis à la seconde partie du bac. et aux premières années de fac hors de l'université. En termes français, ça voulait donc dire la première année du DEUG, du DUEL, peu importe le terme. Et c'était donc prévu comme une sorte d'annexe prévue pour régler des problèmes de poids [...].

C. Dormoy : Et débarasser les mandarins de la Sorbonne des petits, quoi ?

P.D. : Oui, libérer les mandarins de la Sorbonne. Parce qu'à l'époque, il faut savoir que quand on avait franchi l'étape assistant, moi j'étais assistant, quand on devenait maître assistant, c'est-à-dire c'était l'étage supérieur, on devait faire la cour à tous les profs. Non pas seulement de sa spécialité mais de toutes les spécialités, vous voyez un peu !

C.D. : C'était décidé collégalement ?

P.D. : Oui, oui, avec énormément de népotisme, comme ça continue de se faire en médecine. A l'Université, d'autres formes de népotisme sont arrivées, mais le népotisme classique est absolument effarant. Alors, effectivement, c'était se libérer de tout ça, de la plèbe »¹

La définition initiale de « Vincennes », largement plus ouverte que celle de « Dauphine » dont le pouvoir politique a déjà en grande partie arrêté les contours, est si lâche que ses premiers responsables en viennent à formuler des projets incompatibles entre eux. La mobilisation d'acteurs extérieurs, tels que la section communiste du SNESup de la Sorbonne (cf. chapitre VII), permettra néanmoins de faire évoluer le rapport de forces et d'imposer un projet d'université à part entière, plutôt qu'un simple collège universitaire ou centre de recherche. Il est probable que le ministère ait alors plus étroitement supervisé le projet. Nous faisons l'hypothèse que l'« avant-projet de Vincennes (base de discussion) »², malheureusement non daté et non signé, est rédigé alors par le ministère, obligé à des compromis mais cependant soucieux de cadrer la définition de projet « Vincennes ». Cet « avant-projet » prévoit une « orientation générale » mettant en avant une « vocation » aux « études contemporaines ». La « coexistence à tous les niveaux : recherche/ enseignement/ secteur appliqué » y est, en outre, affirmée comme l'un des piliers du projet. Ce document évoque encore une organisation du travail en « séminaires » et GTU (Groupes de travail universitaires), et précise qu'il sera fait appel à des « moyens de connaissance non livresques », que les examens seront supprimés au profit de la notation continue et qu'un premier diplôme

¹ *Ibid.*

² Source : « Avant-projet de Vincennes (base de discussion) », Fonds Hélène Cixous, NAF 28080/V4, BNF-Richelieu. (voir annexes).

sera accessible à partir de « bac + 2 » avec d'abord un tronc commun pluridisciplinaire, puis une spécialisation progressive dès la seconde année. Les niveaux « bac + 2 » et « bac + 3 » sont censés conduire aux professions de « cadres moyens » et « cadres intermédiaires », tandis que les niveaux supérieurs débouchent sur des recrutements dans le secondaire, le supérieur, la fonction publique (inter)nationale et « les études contemporaines ». Enfin, la « cogestion administrative/ pédagogique, etc. » avec les étudiants est envisagée. Les principes avancés empruntent donc à la fois aux projets de réformes chers au pouvoir politique depuis les années 1950 et aux revendications universitaires « soixante-huitardes ». D'ailleurs, si J. de Chalendar qualifie de « révolutionnaires » les méthodes proposées d'entrée par l'équipe des fondateurs, l'appréciation est à nuancer puisque les premières propositions rendues publiques s'inscrivent non seulement dans la continuité de certaines revendications de mai-juin-juillet 1968 mais aussi, si ce n'est surtout, dans celle des projets de réformes plus anciens et plus « technocratiques » :

« Cette équipe n'hésite pas à proposer la mise en application effective de méthodes révolutionnaires que l'on peut résumer ainsi d'après les documents publiés à cette époque :

« Tous les étudiants, comme d'ailleurs les professeurs seront volontaires pour venir à Vincennes. Tous les enseignements seront dirigés vers la vie contemporaine et internationale et ce sont les usagers eux-mêmes, étudiants et enseignants, qui en définiront le contenu. Les méthodes envisagées prévoient l'année continue, la journée continue, la notation continue. Le centre fonctionnera donc toute l'année. L'unité de base étant le trimestre ou le semestre. Ainsi les professeurs auront la possibilité de répartir leurs activités en périodes d'enseignement et de recherche¹ et d'espérer peut-être un jour obtenir, de cette façon, l'année sabbatique qui n'est encore qu'un très ancien rêve. Les cours auront lieu de 8 heures à minuit par séminaires de 15 ou 30, ou dans des amphis de coordination de 80 à 100 places. Ainsi pourront-ils être ouverts très largement à des non-étudiants (ingénieurs, techniciens, enseignants de divers degrés qui voudraient y trouver une formation permanente). Pas d'examen non plus. Les étudiants seront quotidiennement jugés sur les résultats de leurs travaux pratiques, mais les diplômes expérimentaux accordés seront homologués par des commissions prévues dans la loi d'orientation et donneront l'équivalence des diplômes anciens. Il est également envisagé que l'enseignement puisse être donné non seulement par des professeurs de formation traditionnelle, mais aussi par des personnalités extérieures à l'Université. Enfin, une commission des débouchés sera créée pour permettre aux

¹ Ce principe a notamment été défendu par les historiens durant l'occupation de la Sorbonne, cf *supra*.

étudiants de s'informer sur les possibilités du marché et pour adapter les enseignements à ses différents besoins »¹ »².

c. Une reconnaissance juridique plus ou moins enthousiaste

Après une phase d'officialisation synchronisée de ces « expériences pilotes », la dynamique s'enraye quelque peu et leur reconnaissance juridique se fait en ordre dispersé. En effet, le décret de création de « Dauphine » - tout comme celui de « Marseille-Luminy » - est publié dès le 24 octobre alors que celui de « Vincennes » ne le sera que six semaines plus tard, le 7 décembre. Le décalage chronologique dans la publication des décrets de création de ces trois institutions est révélateur des dispositions du pouvoir politique à leur égard. La précocité relative de la reconnaissance juridique des deux premiers centres tient au fait que les projets les concernant sont antérieurs à celui de Vincennes - la construction d'un troisième ensemble scientifique dans l'académie d'Aix-Marseille, celui de Luminy, a ainsi été engagé par le Ministère quelques années auparavant³ - et qu'ils s'inscrivent dans la volonté, ancienne, du pouvoir politique en place de promouvoir de nouvelles formations supérieures versées dans les sciences « appliquées » et considérées en phase avec les débouchés économiques. Surtout, le relatif « retard » dans la reconnaissance juridique de « Vincennes » semble s'expliquer par les réticences exprimées par plusieurs personnalités influentes de la sphère gaulliste à l'égard des premiers recrutements opérés (cf. chapitre VIII).

Il est, de plus, assez frappant de noter à quel point le pouvoir politique en place semble alors avoir une analyse de la politisation universitaire en termes de disciplines - à juste titre d'une certaine façon, si l'on en croit la mobilisation particulièrement forte des facultés de lettres et dans une moindre mesure de sciences en mai-juin. L'agencement disciplinaire des centres universitaires et plus largement des nouvelles

¹ *Revue de l'Education nationale*, 26 septembre 1968.

² Jacques de Chalendar, « La loi d'orientation. La désignation des nouvelles universités (suite) », *art. cit.*, pp. 37-38.

³ Jacques de Chalendar, « La loi d'orientation. La désignation des nouvelles universités (suite) », *art. cit.*, p. 29.

universités semble ainsi constituer aux yeux du pouvoir politique un de ses leviers d'action pour endiguer l' « agitation » des universités. Il va alors probablement tendre à tempérer les lettres et sciences humaines par le droit et les sciences économiques, et les sciences par la médecine (cf. *infra*). D'ailleurs le seul projet parisien visant à regrouper sciences et sciences sociales – celui d'Antony – ne verra finalement jamais le jour. Il aurait consisté en « une « antenne » de la Sorbonne, en liaison avec la faculté des sciences d'Orsay », prodiguant un « enseignement, à la fois scientifique et littéraire, axé sur la linguistique et les sciences humaines ». Ce dernier projet, destiné à « accueillir un millier d'étudiants »¹ et chapeauté par le doyen de la Sorbonne R. Las Vergnas, est initié par MM. F. Bresson (directeur d'études à l'EPHE, psychologue et spécialiste des mathématiques appliquées aux sciences humaines) et A. Cullioli (professeur d'anglais à la Sorbonne et à l'ENS Ulm, directeur de l'Institut de phonétique et l'un des leaders de la « contestation » à l'Institut d'anglais en mai-juin-juillet 1968) - tous les deux membres du bureau national du SNESup² -, qui s'entourent d'une première équipe constituée de MM. A. Touraine (professeur de sociologie à Nanterre), M. Levy-Leboyer (maître de conférences en histoire moderne et contemporaine à la faculté des lettres de Caen), J. Laplanche (maître-assistant en psychologie à la Sorbonne), E. Le Roy Ladurie (historien, directeur d'études à l'EPHE) et M. Roncayolo (urbaniste et géographe, directeur d'études à l'EPHE)³. À la différence de celui de Vincennes, le projet d'Antony est prêt dès septembre 1968 mais il ne voit pas le jour, officiellement du fait du blocage de la construction par l'Association des résidents de la cité universitaire d'Antony revendiquant le même terrain pour la construction d'une nouvelle crèche⁴ et de problèmes de construction liés à la nature du sol⁵. D'après A. Cullioli, il s'agit de « raisons essentiellement politiques : un projet « Cullioli-Bresson-Touraine » était considéré par avance comme un « projet-pourri ». Touraine était le professeur de Cohn-Bendit, etc... »⁶.

¹ Lettre de B. Tricot à M. Zamansky, 9 novembre 1968, Fonds S. Loste, 640AP/54, AN.

² Source : compte rendu d'un entretien d'André Cullioli avec Assia Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

³ *Le Monde*, 15-16 octobre 1968.

⁴ *Le Monde*, 4 octobre 1968.

⁵ Source : compte rendu d'un entretien de Michel Alliot avec A. Melamed, *doc. cit.*.

⁶ Source : compte rendu d'un entretien d'André Cullioli avec A. Melamed, *doc. cit.*.

Le projet de Vincennes semble, quant à lui, avoir été remanié, au moins concernant l'exposé des motifs de son décret de création. D'après cette note de S. Loste, datée du 23 novembre¹, et compte tenu de la version finale du décret publié (cf. *infra*), il apparaît que De Gaulle aurait obtenu d'y inscrire le souci de l' « adaptation constante aux débouchés du monde extérieur » et d'en faire retirer la mention d'une collaboration entre étudiants et enseignants pour définir les nouvelles formations :

« La création d'un centre universitaire à Vincennes représente :

1° d'un point de vue positif,

- un tour de force technique : la construction a duré trois mois
- un sympathique effort de renouvellement dans les méthodes pédagogiques, le contenu de l'enseignement et ses finalités (recyclage des enseignants et même des cadres extérieurs)

2° d'un point de vue négatif,

- une démonstration de force : aucune des procédures administratives traditionnelles n'a été, comme on le sait, respectée²
- une opération très coûteuse (26 millions), sans compter, dans l'avenir, puisque l'installation n'est que temporaire, le coût du démontage, de la réinstallation sur un autre terrain, et de la remise en état du terrain de Vincennes
- des méthodes d'enseignement luxueuses, dans une période de restriction et d'austérité (enseignement par petits groupes, par exemple) avec une efficacité incertaine (encadrement par des étudiants des années supérieures)
- un programme ambitieux, sans contenu bien précis, mais non sans arrière-pensée d'endoctrinement politique

Les matières suivantes seront, en effet, enseignées à Vincennes :

- littérature française
- littérature étrangère
- histoire
- géographie
- philosophie
- sociologie
- psychologie
- linguistique
- langues vivantes

¹ Source : Note sur le décret portant création à Vincennes d'un centre universitaire ayant statut de faculté, Paris, 23 novembre 1968, signée de S. Loste, Fonds S. Loste, 640AP/54, AN.

² D'où, peut-être, la démission du Chef du service du Plan scolaire et universitaire, le 1^{er} août 1968, cf. arrêté du 1^{er} août 1968, BOEN, BNF.

- initiation aux sciences économiques, politiques, sociales, juridiques, administratives
- initiation aux sciences de l'éducation
- initiation aux moyens modernes d'expression et de communication (?), aux mathématiques appliquées, aux sciences humaines et à l'informatique

- aucune étude réelle des débouchés possibles : on évoque, seulement, dans l'exposé des motifs, les carrières de l'enseignement supérieur et secondaire. Il est vrai que l'exposé des motifs promet que « rapidement seront mis au point par accord entre les enseignants et les étudiants, des types de formation nouveaux tendant à permettre l'insertion dans la vie active »

Si certains acteurs ont pu témoigner du fait que « de Gaulle ne s'en mêlera pas, disant, paraît-il, « Vincennes, c'est pour les emmerdeurs » »¹, l'influence directe du chef de l'Etat sur l'évolution du projet de Vincennes est ici flagrante, tout comme celle, indirecte, de son conseiller pour les questions scolaires et de son secrétaire général – qui lui écrit, dans la note du 27 novembre 1968 préparatoire à l'audition de Ministre de l'Education nationale (déjà évoquée) : « M. Edgar Faure apportera peut-être au Général de Gaulle des notes explicatives sur la création de certaines facultés de médecine et de pharmacie, d'une part, et sur le centre universitaire de Vincennes, de l'autre »². Ainsi, dans un compte rendu des « interventions de l'Elysée et de Matignon dans les affaires du Ministère de l'Education nationale », il est stipulé qu'en novembre 1968, à propos du « décret Vincennes : le général demande qu'on lui explique un peu mieux (modification de l'exposé des motifs) »³ (voir annexes).

Enfin, la naissance de « Vincennes » est néanmoins officialisée le 7 décembre 1968. Contrairement aux décrets de création des centres de « Dauphine » et de « Marseille-Luminy », celui de « Vincennes » présente un long exposé des motifs, que l'on peut interpréter comme un signe de la moindre évidence du bien-fondé du projet aux yeux du pouvoir politique et donc de la nécessité de le justifier d'autant plus. Des précisions sur « Dauphine » et « Marseille-Luminy » y sont données du même coup :

¹ Raymond Krakovitch, *Edgar Faure : un homme d'État*, op. cit., p. 162.

² Source : Fonds S. Loste, 640AP/54, AN.

³ *Ibid.*

« si certaines difficultés se présenteront en vue de réaliser de tels types d'établissements [pluridisciplinaires] à partir des structures existantes, les réalisations dans des créations nouvelles seront au contraire beaucoup plus aisées. C'est dans cette perspective qu'ont été créés les établissements se trouvant au centre Dauphine à Paris, dont l'orientation majeure est vers les disciplines économiques, mathématiques et linguistiques et la gestion d'entreprise, d'une part, et, d'autre part, à Marseille-Luminy, dont l'orientation principale concerne les sciences de la nature. Il a paru opportun de procéder de même dans les locaux dont dispose le ministère de l'éducation nationale à Vincennes mettant l'accent sur les disciplines artistiques et littéraires en liaison avec des formations scientifiques et techniques adaptées. Dans les trois cas, il s'agit d'un programme d'expérimentation.

La nouveauté de l'effort à entreprendre ne permettrait pas d'élaborer immédiatement une réglementation précise qui n'eut été qu'une opération de pure forme sans effet sur le fond des hommes et des choses. La voie choisie, celle d'une expérimentation préalable très libre et très ouverte pendant une brève période, est celle là même qui a présidé à la mise en route des Instituts universitaires de technologie dont il est permis d'affirmer qu'elle s'est révélée une opération satisfaisante »¹.

Les trois « centres universitaires ayant statut de faculté », créés entre octobre et décembre 1968, malgré leurs orientations disciplinaires différentes, ont donc en commun les principes de la pluridisciplinarité et de l'expérimentation mais aussi du travail en petits groupes et du contrôle continu et surtout de l'« adaptation aux débouchés du monde extérieur ». Le décret relatif à la création de Vincennes précise ainsi que :

« des possibilités seront offertes aux étudiants qui voudront dès la fin du premier cycle exercer une activité. Par différence avec l'actuel premier cycle des facultés de lettres et sciences humaines trop spécialisées en disciplines correspondant essentiellement aux branches de l'enseignement secondaire et qui ne menait, en fait, qu'à la préparation d'un second cycle, lui-même axé sur l'enseignement ou la recherche, les mesures envisagées permettront aux étudiants de s'orienter vers la vie active au bout de deux ans

L'adaptation aux besoins du monde extérieur se manifestera enfin sur différents plans. D'abord tous les étudiants, quelle que soit leur spécialité, suivront des enseignements de langues vivantes à caractère pratique et des enseignements d'informatique ; ensuite une révision systématique des enseignements sera envisagée chaque année ; enfin, une étude également systématique des débouchés sera effectuée,

¹ Le décret de création de Vincennes, issu du B.O.E.N., est reproduit en annexes.

car il y a eu lieu de considérer que les disciplines enseignées à Vincennes ne doivent pas mener d'abord aux carrières de l'enseignement mais préparer les étudiants à leur insertion dans le monde économique, en soulignant la nécessité d'une mise à jour régulière des connaissances ».

L'expérimentation vise donc à émanciper l'enseignement universitaire des contraintes liées à la reproduction du corps professoral en rompant notamment avec les contenus et méthodes d'enseignement liés aux épreuves des concours du CAPES et de l'agrégation. Ainsi :

« dans une perspective expérimentale de diversification des enseignements, le centre de Vincennes se signalera par le caractère pluridisciplinaire des grandes options, un esprit de polyvalence dans chaque département, des possibilités d'obtenir dès la fin du premier cycle un diplôme utilisable et enfin adaptation constante aux besoins du monde extérieur.

Son caractère pluridisciplinaire se manifestera par la présence, dans le même établissement, d'enseignements qui, actuellement encore, appartiennent aussi bien aux facultés des lettres et sciences humaines (littérature française, histoire, géographie, philosophie, sociologie, psychologie et langues vivantes), sciences (mathématiques, informatique) et droit et sciences économiques (initiation aux sciences économiques, sciences politiques, méthodologie juridique). Il est même ultérieurement envisagé de créer un département relatif aux sciences de l'éducation physique et sportive.

La polyvalence se manifestera dans chaque option que seront amenés à choisir les étudiants. Ainsi le département de sociologie, outre les enseignements habituels de sociologie, comprendra obligatoirement des enseignements de mathématiques, d'économie appliquée et des sciences juridiques ; le département consacré aux arts, en dehors des enseignements de type traditionnel, comprendra une ouverture très précise sur les activités contemporaines [...]

Il va de soi que les méthodes pédagogiques utilisées présentent une grande originalité (année continue, suppression des examens traditionnels, large appel aux professeurs associés du monde extérieur, encadrement des étudiants par petits groupes)

»

L'ensemble de ces dispositions est commun au « centre Dauphine, de Marseille-Luminy et également [à] la faculté de droit et des sciences économiques de Paris dans son annexe de Paris-Nord orientée vers l'administration » - il s'agit des centres de Clichy et de Clignancourt, sur lesquels nous n'avons pas enquêté. Toutefois, compte tenu des spécificités disciplinaires de ces différents centres, le pouvoir politique n'y

investit pas les mêmes attentes ni le même enthousiasme, qui se donnent notamment à lire dans les dotations initiales et futures très inégales de ces centres. Ainsi, alors que le projet « Dauphine » semble suivre son cours relativement paisiblement, du fait de la convergence de vues de ses fondateurs et du pouvoir politique, celui de Vincennes apparaît, lui, plus chaotique et soumis à l'évolution des rapports de forces entre ses responsables officiels et officieux.

L'ensemble des modalités fixant juridiquement les études à « Dauphine » sont donc réglées très rapidement, avant le 13 janvier 1969. L'arrêté du 27 décembre relatif à l'« organisation des études de gestion et d'économie appliquée au Centre universitaire Dauphine » prévoit trois cycles d'enseignement, pour lesquels sont indiqués les matières obligatoires et les éventuels « certificats spécialisés » au choix des étudiants :

En 1^{er} et 2^e année du cycle préparatoire

- histoire et analyse des faits économiques et sociaux
- théorie économique de l'entreprise
- mathématiques, statistiques et comptabilité
- cadres juridique, administratif et politique de la vie économique
- langues vivantes étrangères et techniques d'expression
- + introduction aux sciences de gestion en 2^e année

En 2^e cycle (licence et maîtrise)

section sciences de gestion

- économie industrielle
- analyse des organisations et des processus de décisions
- matières juridiques : droit commercial, droit fiscal, droit public économique
- relations industrielle, droit du travail et de la sécurité sociale
- systèmes et techniques comptables

ou

section économie appliquée

- études approfondies des mécanismes de l'économie nationale et internationale
- mathématiques et statistiques
- méthodes de programmation économique
- systèmes économiques comparés

+ au choix

- informatique de gestion
- méthodes de contrôle de gestion
- recherche opérationnelle
- organisation commerciale, organisation de la production
- méthodes de prévision

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- fiscalité comparée- gestion financière |
|---|

L'arrêté du 30 décembre fixe, lui, la date d'ouverture des différents cycles de « Dauphine » : en 1968-1969, ouverture des deux années de cycle préparatoire et du 3^e cycle, puis en 1969-1970 ouverture de la 1^{ere} année du 2^e cycle (licence) et en 1970-1971, de celle de la 2^e année du 2^e cycle (maîtrise). Celui du 31 décembre établit la liste des UER de l'établissement :

- gestion et économie appliquée (1^{er} cycle)
- gestion et économie appliquée (3^e cycle)
- programmation (institut de programmation)

Il est à noter que contrairement aux U.E.R. des autres établissements, délimitées par une logique disciplinaire, « Dauphine » opte pour une « partition »¹ négociée par niveau d'étude, les divisions statutaires, et derrière elles aussi politiques, entre enseignants étant plus fortes que les divisions disciplinaires. Face à des professeurs de rang A proches du pouvoir politique gaulliste et du pouvoir économique, se retrouvent en effet quelques figures du mouvement étudiant recrutées comme assistants, notamment Jean-Pierre Duteuil, Yves Stourdzé, Tiennot Grumbach et Françoise Picq. Plus généralement, c'est l'ensemble des assistants qui est très politisé. Les « gauchistes » sont issus en grande partie du comité de grève d'Assas, on les retrouve surtout en économie (plutôt macro, filière recrutée par Hubert Brochier – professeur de sciences économiques à Paris, ayant soutenu le comité de grève du PAN en 1968 -, alors que celle de micro est recrutée par A. Cotta), droit public et sociologie. Les communistes sont plutôt en anglais et mathématiques, un peu en économie. Les mathématiques semblent la discipline la moins politisée - effet de l'influence de M. Zamansky qui en supervise les recrutements ? -, ainsi que la gestion (comptabilité-finance, marketing) dont les assistants sont largement issus d'HEC, recrutés par A. Cotta et A. Cibert – issu du ministère des finances et enseignant à HEC².

¹ Ce sont les termes de P. Tabatoni, rapportés par Laurène Le Cozanet, « Dauphine, genèse d'une « innovation pédagogique », Enquête sur les logiques de production des pratiques d'enseignement en premier cycle (1968-1978) », *doc. cit.*, p. 81.

² Cf. *Ibid.*, pp. 68, 69, 71, 79, 94, 96, 97, 100 et 103.

A cette organisation administrative verticale des équipes enseignantes s'ajoute une organisation pédagogique en trois départements, définis par l'arrêté du 13 janvier 1969 :

- gestion et économie appliquée
- langues et civilisations étrangères
- mathématiques appliquées à la décision

Les U.E.R. ayant été pensées par le ministère comme des rassemblements de départements, l'on voit mal comment ces deux logiques de fonctionnement sont amenées à coexister.

L'évolution plus chaotique du projet « Vincennes » et son instabilité relative se donne à lire dans le fait que le spectre de son offre disciplinaire est encore élargi en date du 19 décembre 1968, avec la création de quatre emplois supplémentaires en études théâtrales, arts plastiques, esthétique et histoire cinématographique, musique, à compter du 1^{er} janvier 1969 – sur l'insistance, semble-t-il, du Ministre lui-même. En outre, « la liste des U.E.R. du centre ne peut être publiée de façon complète le 31 décembre »¹ - date de la publication de la liste de l'ensemble des U.E.R. des différentes académies - l'arrêté mentionnant alors « enseignement artistique » et « enseignements du Centre universitaire de Vincennes (à l'exception de l'urbanisme et des arts) », ainsi qu'une « unité avec dérogations », l' « Institut d'urbanisme ». « Il faut prendre un arrêté rectificatif, aux termes duquel « Vincennes » comprend provisoirement onze unités » :

- langues, littératures et civilisations anglo-américaine
- langues, littératures et civilisations romanes et germaniques, orientales et slaves
- histoire géographie et science économique
- psychologie, psychanalyse et sciences de l'éducation
- littérature française et anglaise
- linguistique, mathématiques et informatique
- sociologie
- philosophie- psychanalyse
- sciences juridiques (vocation pluridisciplinaire)
- enseignement artistique
- société contemporaine

¹ Jacques de Chalendar, « La loi d'orientation. La désignation des nouvelles universités (suite) », *art. cit.*, pp. 38-39.

Cette liste de 11 U.E.R. vincennes est arrêtée le 6 février 1969 mais un arrêté rectificatif daté du 21 février 1969 en fera des « unités avec dérogations » plutôt que de simples U.E.R. Quant à « l'organisation des études », elle n'est juridiquement arrêtée que le 16 juin 1969, après plus de cinq mois de fonctionnement effectif du centre (cf. annexes chapitre IV).

La « légalisation » et les conditions de l'accueil des non-bacheliers à Vincennes seront, elles aussi, fixées *a posteriori* de sa première année universitaire de fonctionnement, limitée à cinq mois d'enseignement.

Arrêté du 16 juin 1969 sur les non bacheliers

Les étudiants non bacheliers inscrits au cours de l'année 1968-1969 au Centre Universitaire expérimental de Vincennes, engagés dans la vie professionnelle et dont l'aptitude à entreprendre des études supérieures a été reconnue au Centre au moyen de test et ayant acquis deux unités de valeur seront dispensés du baccalauréat pour continuer à y postuler, en conservant le bénéfice des unités de valeur acquises, d'autres unités de valeur auxquelles s'attacheront, comme aux deux premières, pour la poursuite de leurs études tant au centre universitaire de Vincennes que dans les autres établissements d'enseignement supérieur, les mêmes droits et le même statut que s'ils étaient bacheliers. Une attestation sera délivrée à cette fin dès l'obtention des deux unités de valeur mentionnées ci-dessus.

A titre exceptionnel pour l'année universitaire 1968-1969, les étudiants non bacheliers inscrits au Centre universitaire expérimental de Vincennes, non engagés dans la vie professionnelle et dont l'aptitude à entreprendre des études supérieures a été reconnue au Centre au moyen de tests et ayant acquis trois unités de valeur seront dispensés du baccalauréat pour continuer à y postuler, en conservant le bénéfice des trois unités de valeur acquises, d'autres unités de valeur auxquelles s'attacheront, comme aux trois premières, pour la poursuite de leurs études tant au Centre universitaire de Vincennes que dans les autres établissements d'enseignement supérieur, les mêmes droits et le même statut que s'ils étaient bacheliers. Une attestation sera délivrée à cette fin dès l'obtention des trois unités de valeur mentionnées ci-dessus.

Si « Dauphine » incarne les aspirations les plus convaincues du pouvoir politique gaulliste en matière de réforme universitaire, la création de « Vincennes » semble plutôt relever d'une stratégie d'endiguement des universitaires les plus

« contestataires ». Toutefois, le pouvoir politique alors en place « *ne marche pas comme un seul homme* » et si la plupart des gaullistes « de droite » se sont montrés des plus sceptiques à l'égard du projet « Vincennes », des gaullistes « de gauche » ou de « fraîche date » tels qu'E. Faure et une partie de son équipe lui ont visiblement manifesté un certain enthousiasme, à la fois tactique et sincère. Ces divergences à la tête du pouvoir politique, qui s'expliquent non seulement par des dispositions biographiques mais aussi par des calculs de positionnement politique - E. Faure cherchant à afficher, nous semble-t-il, une plus grande ouverture « à gauche » que le gouvernement auquel il appartient alors -, expliquent le relatif retard dans la reconnaissance officielle de Vincennes. E. Faure mettra toutefois tout son pouvoir à la faire advenir et à défendre l'identité naissante du centre, née des pratiques de ses premiers acteurs. Ainsi, selon J. de Chalendar, alors que « l'association de « Vincennes » avec des U.E.R. extérieures (notamment médicales) pour constituer une université de Paris-Est est un moment envisagée, de même que sa transformation en un centre réservé au seul troisième cycle ; certains éléments « réactionnaires » espèrent ainsi pouvoir liquider progressivement ce qu'ils considèrent comme une expérience dangereuse. Le Ministère s'y refuse »¹.

Avant d'être remercié, le ministre s'attache encore à boucler la naissance officielle du centre :

« L'accouchement des universités parisiennes n'était pas terminé le 23 juin ; il est laborieux. Le Ministre peut signer avant son départ, avec l'accord des intéressés, les textes désignant les trois universités de Paris-Dauphine (arrêté du 31 mai 1969), de Vincennes (décret du 9 juin) et de Paris-Ouest (arrêté du 20 juin). Ce ne fut pas sans mal ; mais, paradoxalement, dans ces deux centres expérimentaux, et dans un point chaud comme Nanterre, les difficultés furent relativement plus faciles à surmonter que dans d'autres secteurs où le poids du passé était plus lourd et rendait plus ardues les efforts de restructuration imposés par la loi d'orientation »².

¹ Jacques de Chalendar, « La loi d'orientation. La désignation des nouvelles universités (suite) », *art. cit.*, p. 39.

² *Ibid.*, p. 33.

Conclusion chapitre VI :

L'étude qui précède a eu pour but d'analyser la gestion de la crise universitaire par le pouvoir politique et les solutions envisagées pour permettre un « retour à l'ordre » dans les universités. Si les réformes entreprises au lendemain de « mai 68 » ont souvent été décrites comme « révolutionnaires » et E. Faure comme ayant perçu le sens profond des « événements », nous avons voulu montrer ici la dimension beaucoup plus collective de la politique universitaire post-68 et rompre avec une tendance à l'exagération du pouvoir individuel du ministre. Surtout, il s'est agi ici de montrer, notamment à l'aide d'archives issues de responsables politiques, la forte continuité dans la politique scolaire à l'égard de l'enseignement supérieur menée avant et après les « événements ». L'attention prêtée aux contributions de différents acteurs, dont le premier ministre et le chef de l'Etat ainsi que leurs collaborateurs, à l'élaboration du « plan d'urgence de la rentrée 1968 » et à leurs tractations officieuses a en effet permis d'être plus mesuré quant à l'analyse de l'éventuelle rupture dans la politique scolaire provoquée par « Mai 68 ». Il s'avère plutôt que si le pouvoir politique a été tenu à des concessions envers les « contestataires », il a cherché à sauvegarder au mieux les orientations de sa politique scolaire qui prévalaient avant les « événements ». Forts du soutien d'une partie des universitaires « contre-mobilisés », plusieurs projets antérieurs et de teneur tout à fait « technocratique » - dans le sens défini par D. Dulong¹ - voient ainsi le jour à l'occasion de la refonte universitaire issue de « 68 », dont le projet « Dauphine », l'ouverture des conseils d'Université aux « personnalités extérieures » ou encore « le démarrage à titre expérimental dans des universités pilotes (Clermont-Ferrand, Lille, Montpellier) de maîtrises (MIAGE et MST) devant déboucher, à la suite d'une année de formation complémentaire, sur un diplôme d'ingénieur à bac+5 »², etc. Même « Vincennes » est initialement conçue comme une université « ouverte au monde extérieur », censée préparer aux débouchés autres que ceux de l'enseignement - notamment le journalisme - via notamment des contenus pluridisciplinaires et des

¹ Cf. Delphine Dulong, *Moderniser la politique. Aux origines de la Ve République*, *op. cit.*

² Patrick Fridenson, « La politique universitaire depuis 1968 », *art. cit.*, pp. 62-63

options professionnalisantes, l'accueil de « personnalités extérieures » dans son Conseil ou de « professeurs associés » dans ses équipes pédagogiques. Au nom de l'« innovation pédagogique » mise au compte des revendications contestataires, les méthodes audio-visuelles font aussi leur entrée à l'Université, particulièrement à « Dauphine » et à « Vincennes », alors qu'elles répondent aussi, si ce n'est surtout, au souci ancien du pouvoir politique de pallier le manque d'encadrement dans les universités. Ces deux « expériences pilotes » sont encore l'occasion pour les responsables de la politique scolaire d'initier « la formation permanente » et le « recyclage » à l'Université, mesures conçues comme compensatoires à la politique de sélection envisagée depuis longtemps mais présentées depuis les « événements » comme une concession aux revendications de « démocratisation » et d'« ouverture aux salariés » de l'enseignement supérieur, formulées par le mouvement social universitaire.

Concernant la loi d'orientation de l'enseignement supérieur, ses concessions à la « contestation » sont aussi limitées et des « décrets dérogatoires seront pris pour sauvegarder ces traditions (contre UER), notamment pour certaines écoles scientifiques, et aussi pour Science Po »¹. Le SNESup - dont la direction « gauchiste » autour d'A. Geismar passe à celle plus favorable au PCF réunie autour de B. Herszberg, le 27 mai 1968, suite à la démission du premier - accueillera donc la loi de façon mitigée, comme l'on peut le voir dans ce document d'archive :

« Le Snesup prend acte de certains aspects positifs : modification de la conception de la thèse, suppression des chaires, extension des pouvoirs des conseils, élection des responsables à différents niveaux, reconnaissance des droits des enseignants et des étudiants à une gestion relativement autonome des établissements, contrôle financier *a posteriori* du budget des établissements – toutes concessions résultant de la lutte menée par les enseignants et les étudiants ».

Demande de « locaux, moyens de diffusion, etc... » pour les libertés syndicales pour lesquelles aucune garantie n'est donnée

Critique des « très graves restrictions de droit et de fait » à l'ouverture de l'Université aux travailleurs

Rien n'est dit dans la loi sur le rôle d'information des enseignants et chercheurs, notamment dans le cadre de l'ORTF

Critique la séparation des grandes écoles

Critique du principe de « stage pluridisciplinaire de probation et

¹ Jacques de Chalendar, *Une vie passionnée, op. cit.*, p. 463.

d'orientation », un mécanisme de sélection accompagné éventuellement d'une orientation autoritaire vers un cycle court »

Critique ouverture des conseils régionaux aux « personnalités extérieures » et possibilité de « rémunération de service » qui « ouvrent la voie à la compétition d'« Universités concurrentielles » »

Prorogation des « conventions entre l'EN et les établissements privés » et silence « sur le maintien du monopole de la collation des grades »

« Les modalités prévues pour la désignation et la composition des conseils d'administration constituent une régression importante par rapport à celles des organismes créés en mai : fixation autoritaire du mode de représentation des étudiants, de la répartition des différentes catégories d'enseignants, possibilité d'exclure du droit de vote certains étudiants, institution d'un quorum de 60%. Elle exclut arbitrairement les étudiants de toute concertation sur la répartition des enseignement et le contrôle des connaissances et aptitudes ».

« La loi d'orientation, en consacrant le recrutement de personnels propres aux universités, cristallise la division catégorielle actuelle des enseignants, y compris des enseignants non titulaires, vacataires ou contractuels, dont elle permet la multiplication. Elle ne comporte rien concernant le problème capital de la formation des maîtres du supérieur. Elle ne définit aucun statut ni contrôle pour les personnalités extérieures amenées à donner un enseignement dans l'Université. Le Snesup réaffirme l'exigence que les personnels des universités, à l'exception des collaborateurs occasionnels soient tous des personnels titulaires ou stagiaires de la Fonction publique »

Pas de légalisation des structures nées en mai « Le ministre se voit réserver le droit de procéder par décret à toutes les opérations de mise en place »

« Les amendements votés au Parlement ont fait de larges concessions à la fraction la plus réactionnaire : monopole des décisions concernant la recherche pour les professeurs et maîtres de conférence qui ont également 60% de la représentation des enseignants dans les conseils et le monopole des présidences, discrimination entre les diverses catégories d'assistants qui représentent pourtant la moitié du corps enseignant ; forte limitation à la représentation étudiante, etc... »

« le Snesup constate donc que la loi d'orientation, tout en prétendant affirmer un certain nombre de principes revendiqués par les enseignants et les étudiants, introduit en même temps tous les mécanismes et garde-fous susceptibles de leur enlever toute portée pratique »

« Nous n'admettons pas que la revendication légitime d'autonomie soit défigurée par l'instauration d'universités concurrentielles et une régionalisation aboutissant à la création de déserts intellectuels. Nous refuserons que cette régionalisation et la forte participation de « personnalités extérieures » aux conseils aboutisse à la mise en tutelle de l'Université par l'industrie. Nous continuerons à promouvoir la recherche universitaire et à lutter pour le rattachement des grandes écoles »¹

¹ Source : « La loi d'orientation de l'enseignement supérieur », 21 octobre 1968, SNESup, Fonds 19870192/38, versement du Cabinet du ministre de l'Éducation nationale Edgard Faure (Juillet 1968-Mai 1969), Dossiers de Gaillard (Yann) inspecteur des finances, directeur adjoint du Cabinet, chargé des affaires économiques et financières, de la liaison avec l'Aménagement du territoire et le plan, des affaires européennes, des constructions universitaires et scolaires, du ramassage scolaire, AN..

Reste que les institutions prennent corps et vie au travers d'individus et de groupes d'acteurs qui, par leurs pratiques, accentuent ou infléchissent les projets étatiques initiaux, d'autant plus que les changements concrets, notamment en termes de pédagogie, sont laissés par la loi d'orientation à la responsabilité des universitaires eux-mêmes. Si l'intention initiale affichée du pouvoir politique était de permettre des rassemblements pluridisciplinaires et donc aussi pluri-facultaires au sein des nouvelles universités, des enjeux socio-politiques et une forte inertie institutionnelle limiteront de fait les initiatives. Comme en témoigne J. de Chalendar, la médecine préfère s'allier au droit plutôt qu'aux sciences et surtout qu'aux lettres, considérées comme « gauchistes »¹. Parmi les 37 nouvelles universités et les 6 centres universitaires désignés par E. Faure entre avril et fin juin 1969, « si certaines universités s'émancipent des découpages précédents et associent des unités qui sont issues de facultés différentes (Lille I associe ainsi des économistes, des géographes, des psychologues, des sociologues et des scientifiques soient des unités issues de trois établissements distincts), les découpages facultaires constituent le plus souvent la matrice des nouvelles universités [...]. Il est ainsi remarquable que la plupart des attitudes innovatrices soit le fait de disciplines marginalisées dans l'organisation facultaire. Pendant la période de définition des universités, ce sont les économistes, les sociologues et les psychologues qui semblent les plus prompts à dépasser les découpages facultaires antérieurs. Ces universitaires sont ceux qui bénéficient des positions les moins établies au sein du système précédent. Ils ont ainsi beaucoup moins à perdre que les autres dans la promotion de regroupements émancipés des découpages facultaires. A l'inverse, leurs collègues dès lors qu'ils sont satisfaits du fonctionnement des facultés ont beaucoup plus à perdre qu'à gagner dans une application innovante de la loi. Ce n'est pas un hasard si ce sont les médecins et les scientifiques qui défendent le plus vigoureusement leurs anciennes facultés. Ce sont en effet eux qui disposent des crédits de recherche et de fonctionnement les plus importants. Les pouvoirs des futurs conseils d'université dans le domaine de la répartition des crédits font craindre la coopération avec des UER issues de facultés différentes »².

¹ Jacques de Chalendar, *Une vie passionnée, op. cit.*, p. 463.

² Jérôme Aust, « La loi Faure, une rupture avortée ? Effets de policy feedback et application de la loi Faure à Lyon », *Politiques et management public*, vol. 23 n° 1, 2005, pp. 64-65.

De même que la pluridisciplinarité prévue par la « loi Faure » connaîtra une concrétisation *a minima*, la libération de « l'initiative pédagogique » ouvrant « le champ à la recomposition complète des *curricula* »¹ sera très inégalement mise à profit selon les universités reconstruites et selon les disciplines. « En droit, [...] l'organisation en années successives subsista souvent, et avec elle l'ancienne organisation des pouvoirs pédagogiques. En sciences et en lettres et sciences sociales, les UV se répandirent au contraire plus ou moins rapidement, et avec un succès inégal »².

Les centres universitaires de Dauphine, Marseille-Luminy et Vincennes, créés l'hiver 1968, ont, eux, pour vocation première de réaliser les principes de pluridisciplinarité et d'innovation pédagogique prévus par la loi et constituent donc les cadres institutionnels officiellement offerts par le pouvoir politique aux étudiants et enseignants les plus critiques du fonctionnement de l'université traditionnelle. « Dauphine » semble ainsi répondre aux attentes des réformateurs et réformistes « technocratiques », alors que Vincennes s'inscrit plus dans une stratégie d'endiguement de la contestation. Sa dimension expérimentale permet au pouvoir politique de se présenter comme ouvert aux innovations inspirées par le mouvement de Mai, sans pour autant les généraliser. Elle autorise ainsi les subversions pratiques de la pédagogie dans l'enseignement supérieur, tout en les circonscrivant et les canalisant. Le germaniste et doyen de Nanterre en mai-juin 1968, Pierre Grappin, figure mandarinale honnie des étudiants mobilisés - notamment pour avoir fermé le campus dès le 3 mai et y avoir envoyé la police -, démissionnaire en septembre, témoigne d'ailleurs, *a posteriori*, de son écœurement face à la politique universitaire du gouvernement dans l'après-68, même s'il veut bien en admettre le caractère tactique. Ancien membre de la commission de réforme de l'enseignement supérieur dont s'était entouré C. Fouchet et donc plutôt proche des options sélectionnistes du pouvoir politique, et sans doute habitué au strict respect des procédures administratives et de leur lenteur, ainsi qu'à une relative austérité budgétaire, il perçoit l'action d'E. Faure en matière d'enseignement supérieur comme laxiste, exagérément dispendieuse, « particulièrement pour la faculté

¹ Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, op. cit., p. 184.

² *Ibid.*, p. 185.

de Vincennes », et injustement favorable aux « contestataires » dont il a essuyé les insultes de certains¹ :

« Pour faire cesser la « chienlit », et dissuader les étudiants d'incendier des voitures dans les rues, il [Edgar Faure] avait reçu toute liberté d'engager des crédits et de proposer des réformes. On lui avait promis, entre autres, que la Cour des Comptes ne vérifierait pas les dépenses de l'Éducation nationale, au moins pour 1968, l'année en cours, ni pour l'année qui suivrait.

Edgar Faure devait très largement user de la liberté qui lui était accordée de légiférer, et de dépenser sans compter. La promesse a été tenue : nul n'en a jamais parlé dans aucun journal. Financier éprouvé, le ministre allait distribuer les crédits à foison. La plupart des opérations de cet automne visaient à faire taire les contestataires en les couvrant de cadeaux.

Durant une des discussions que j'ai eues à ce propos au ministère, avec son accent méridional, Edgar Faure m'avait dit : « C'est bien simple : donnez-leur de l'argent, ils cesseront de gueuler ! ». Aussi a-t-il distribué des dizaines et des centaines de millions. Les universitaires « progressistes » qui avaient aidé la révolte se transformaient en créateurs d'instituts nouveaux : personne ne surveillant plus les comptes, on recevait locaux et crédits « *ad libitum* »².

Le pouvoir politique restera toujours très vigilant à l'égard du centre de Vincennes qui sera étroitement surveillé, comme en témoigne le Directeur des enseignements supérieurs d'alors : « c'était quand même très surveillé, c'était bourré d'indicateurs de police (un étudiant sur 10, très largement) »³.

L'intérêt bien compris du gouvernement qui sous-tend la loi d'orientation et plus largement le « plan d'urgence de la rentrée 1968 », comme l'ensemble de la stratégie du ministère de l'Éducation nationale, est parfaitement illustré par deux lettres retrouvées dans les archives de ce ministère⁴. La première émane de R. Las Vergnas, doyen de la Sorbonne et préposé à la création de Vincennes (voir *infra*), à l'adresse de Yann

¹ Pierre Grappin, *L'Île aux peupliers*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1993, p. 263.

² *Ibid.*, p. 262.

³ Source : entretien de J. Sirinelli, témoin n° 106, mars 1999, INRP.

⁴ Source : Fonds 19870192/33 versement du Cabinet du ministre de l'Éducation nationale Edgar Faure (Juillet 1968-Mai 1969), Dossiers de Gaillard (Yann) inspecteur des finances, directeur adjoint du Cabinet, chargé des affaires économiques et financières, de la liaison avec l'Aménagement du territoire et le plan, des affaires européennes, des constructions universitaires et scolaires, du ramassage scolaire, AN.

Gaillard – directeur adjoint du cabinet Faure – le 4 décembre 1968, alors que l’agitation étudiante redonne des signes de vigueur :

« [...] la loi d’orientation, très dangereuse pour les agitateurs, parce que non seulement elle répartit les effectifs en masses équilibrées, mais surtout permet grâce à des élections organisées et véridiques la libre expression des étudiants, – et ce sont de loin les plus nombreux –, qui n’osent prendre part aux « contestations » à chaud (il faut se rappeler à cet égard que la population de notre Faculté compte à peu près deux tiers de femmes et jeunes filles). Le Gouvernement et le Parlement ne se sont d’ailleurs pas trompés sur la signification du projet ministériel, qui, tout en faisant la part très large au libéralisme, la tempérerait par des structures pédagogiques, administratives et financières de nature à mieux localiser la direction et les responsabilités ».

Son auteur termine en préconisant « la raide fermeté lorsqu’elle était possible, la souple habilité quand elle était indispensable »¹. La seconde lettre est adressée par Y. Gaillard à son ministre de tutelle, le 14 décembre 1968 :

« L’audace de la politique réformatrice menée depuis 6 mois donne et doit donner bonne conscience au Gouvernement. Il est certain, quoiqu’il arrive, que l’argument ne pourra pas être employé selon lequel nous n’avons pas entendu la voix du mouvement de Mai ou nous n’avons pas fait les réformes pour lesquelles les étudiants et les enseignants s’étaient battus. Aucune crainte à avoir sur ce point [...] Autant le Gouvernement doit se montrer intransigeant vis-à-vis des mouvements subversifs, autant, par contre, il serait peu opportun, dans les circonstances présentes, de mener une politique dure vis-à-vis des syndicats du type normal ou de revendications classiques »².

C’est donc une satisfaction *a minima* qui est offerte aux revendications du mouvement contestataire, les revendications « quantitatives » des syndicats étant préférées à celle plus « qualitatives » ayant émergé en dehors d’eux. D’ailleurs, le 9 janvier 1969, de Gaulle interrogé par A. Peyrefitte sur la sélection et l’orientation, continue de penser qu’elles sont bien fondées et à les envisager à moyen terme :

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*

G.d.G. « cette loi (d'orientation) n'est pas mauvaise en elle-même. D'ailleurs je l'ai beaucoup améliorée. Elle est bien différente de ce qu'elle était lorsqu'elle est sortie des officines de l'Education nationale ! Telle quelle, elle est convenable. Mais ce corps enseignant est composé de rêveurs, d'utopistes, de farfelus qui se croient très forts et qui ne voient pas les réalités. Ils baignent dans le SNESup, dans l'UNEF. Ils ne vivent que dans cela. Ils en font partie. Quant à Edgar Faure, nous savons ce qu'il vaut. Il est intelligent, brillant, mais il ne fiche rien. [...] Vous comprenez, il ne travaille pas ses dossiers. Il se laisse entraîner par son entourage et il est très mal entouré. Alors c'est le règne de la facilité, de la démagogie. On fait ce qui fait plaisir, on laisse de côté ce qui coûterait de la peine et qui irait à l'encontre du sentiment de l'entourage.

[...] la loi est bonne, puisqu'elle décentralise.

Pour l'orientation : il faudrait la faire, je l'ai assez dit depuis assez longtemps, mais pour cela il faut que les professeurs veuillent la faire. Or ils ont peur des responsabilités, ils en ont horreur. Ils n'aiment pas faire passer des examens, ils n'aiment pas faire de la peine à quelqu'un. C'est une lâcheté de tous les instants. Alors comment voulez-vous orienter avec des cocos pareils ? Pour orienter, il faut du caractère. C'est ce dont ils manquent absolument.

Pour la sélection : c'est la même chose. Je suis bien d'accord qu'il faut en venir là, je suis bien d'accord que c'est là le grand problème. Mais comment l'imposer si le corps enseignant n'en veut pas et recule devant l'obstacle ?

La loi est ce qu'elle est. Tout est dans l'application maintenant. Et pour l'application, votre commission peut faire beaucoup. Elle a déjà fait beaucoup pour la mise au point du texte. Elle est très bien informée. Elle sait ce qui se passe sur le terrain. Elle doit peser de tout son poids sur la marche des affaires et sur Edgar Faure lui-même. Il faut qu'elle lui mène la vie dure, l'obliger à aller de l'avant, à appliquer la loi dans l'esprit dans laquelle elle a été votée.

[...]

A.P. - C'est d'autant plus facile que, pour la première fois dans notre histoire parlementaire, la majorité absolue est détenue par un seul groupe. Ce groupe peut travailler sans démagogie. Bien sûr, il y a dans cette majorité des conservateurs, mais il faut aussi tenir compte de ce point de vue. Un équilibre raisonnable des points de vue peut s'opérer.

G.d.G. (songeur) – On va voir tout ce que cela donne. J'ai été favorable à la loi d'orientation car elle décentralise. Elle fait régler les problèmes sur le terrain par ceux qui les connaissent. C'est un bon principe. Il reste à savoir comment on l'appliquera ; et puis c'est nécessaire mais pas suffisant ; nous verrons bien, nous aurons l'œil.

AP. – [...] je ne vois qu'un système : celui des Américains ; concurrentiel, autonome. Car la loi de la compétition et de la survie par la lutte pour la vie, c'est une loi naturelle plus rigoureuse, plus inexorable que les commandements de l'Etat ne sauraient l'être.

G.d.G. – Je suis bien d'accord avec vous, mais comment faire ?

AP. - Il faut déléguer et privatiser au maximum. L'Etat est trop impuissant car il est trop puissant. Il veut tout faire, se mêler de tout, gérer directement, alors qu'il en est incapable. Il devrait se contenter de définir les grandes options, d'assurer une régulation, de faire face aux urgences. Tout ce que le secteur privé peut faire, il faut le

lui laisser faire puisqu'il le fait mieux que l'Etat. [...]

G.d.G. – Oui sans doute. Mais nous sommes emprisonnés dans l'Histoire. Pour que cela marche, il nous faudrait des industriels qui acceptent de mettre leurs capitaux en jeu. Nous ne les avons pas, ces capitalistes là !

AP. – [...] L'essentiel maintenant, ce sont les réformes que vous pourrez faire grâce à la secousse de Mai et que vous n'auriez pas pu faire à cause de la coalition des conservatismes. Sans cette secousse, la participation ...

G.d.G. (m'interrompant). – Ouais, ouais, mais cela ne réglera pas tout »¹

Edgar Faure et son équipe, jugés trop libéraux voire « gauchistes » par plusieurs membres de la majorité gaulliste, laisseront la place à une équipe autrement disposée à l'égard de l'Université à l'occasion de l'élection du nouveau Président de la République, Georges Pompidou, en juin 1969, après seulement onze mois passés à l'Education nationale - mais d'une intensité sans doute jamais égalée.

¹ Alain Peyrefitte, *C'était de Gaulle. Tome 3, Tout le monde a besoin d'une France qui marche, op. cit.*, pp. 607-611.

CONCLUSION PARTIE II :

« En fait, toutes les fois où le système des méthodes éducatives a été profondément transformé, c'est sous l'influence de quelqu'un de ces grands courants sociaux dont l'action s'est fait sentir sur toute l'étendue de la vie collective »¹

Les « événements » universitaires de mai-juin 1968 vont populariser, radicaliser et surtout étendre le soutien apporté à certaines critiques et revendications formulées à l'égard de l'Université depuis quelques années et avoir un effet d'accélération des réformes. Ils contribuent par ailleurs à écarter certaines options, telle que celle de la sélection à l'entrée de l'Université, pourtant exigée par de Gaulle et d'autres acteurs depuis longtemps et dont l'application devait entrer en vigueur à la rentrée 1968. Si l'on peut donc souscrire à cette affirmation d'A. Prost : « l'irruption des étudiants dans l'histoire, et d'abord dans la rue, a obligé le gouvernement à une réforme qu'il n'envisageait aucunement »², il faut toutefois la nuancer. L'étude du détail de la stratégie de sortie de crise du pouvoir politique a en effet permis de montrer qu'une certaine continuité avec les projets universitaires gouvernementaux antérieurs aux « événements » est néanmoins ménagée et dans des proportions plus importantes, nous semble-t-il, que celles prégnantes dans les représentations collectives.

Loin de la victoire d'un camp sur un autre, des « contestataires » sur les « conservateurs », ou bien, parmi les premiers des « révolutionnaires » sur les « réformistes » plus ou moins « technocrates », l'après « mai 68 » voit les tensions entre eux exacerbées et l'affrontement continuer ; sans pour autant éclater, du fait de la nouvelle donne offerte par la loi d'orientation et la recomposition des universités, notamment celle de Paris. L'éclatement institutionnel des anciennes universités au profit

¹ Emile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1968 (1922), p. 100.

² Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, op. cit., p. 187.

d'une recomposition dont l'objectif affiché est celui de la pluridisciplinarité, va, de fait, permettre des regroupements par affinités, à la fois disciplinaires, épistémologiques mais sans doute plus encore politiques. En effet, les « événements » universitaires de mai-juin-juillet 1968 ont enjoint les universitaires à se positionner quant aux réformes demandées par les « contestataires », contribuant ainsi à une tendance à la polarisation pédagogique du corps enseignant, recoupant des orientations politiques. A. Prost parle ainsi d'une « politisation du débat pédagogique »¹ particulièrement intense, inhérente à la « crise » de 68 qui aurait constitué, à moyen terme, « un obstacle insurmontable » au mouvement de réforme pédagogique². « La division ouverte du corps enseignant sur ces questions pédagogiques est l'une des conséquences majeures de 1968. Sans doute le consensus antérieur n'était-il qu'apparent ; des conflits existaient déjà, sur le latin par exemple. Mais ils restaient feutrés, chacun se protégeant contre la critique des autres en évitant soigneusement la critique directe. 1968 fit éclater au grand jour ces divisions. [...] Dans le climat, parfois irrespirable, souvent tendu, des salles de professeurs, il parut logique et naturel de qualifier politiquement les divergences pédagogiques : les professeurs furent jugés « gauchistes » ou « réactionnaires » suivant leur façon de noter, la disposition de leurs classes ou leurs opinions sur les conseils de classe. Des choix professionnels, parfois minimes, symbolisèrent des choix de société fondamentaux [...]. Cette politisation des choix pédagogiques affaiblit durablement le courant réformateur. Il ne cessait de gagner du terrain avant 1968, on l'a vu : ceux qui le combattaient en venaient à se sentir démodés, dépassés. A première vue, les événements font le jeu des réformateurs et ils portent leurs idées au pouvoir. Mais ils leur donnent une connotation subversive qu'elles n'avaient pas. Du coup, les partisans du *statu quo* pédagogique reçoivent le renfort des défenseurs de l'ordre politique et social et ils disposent d'arguments avouables : s'opposer aux innovations pédagogiques, ce n'est plus refuser le changement, mais le désordre, la « chienlit », la révolution »³. Cette tension au sein du corps enseignant du secondaire est prolongée dans le supérieur où, de la même façon, « le corps enseignant connaissait des antagonismes politiques et syndicaux, jamais

¹ A. Prost, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », *art. cit.*, p. 163.

² *Ibid.*, pp. 163-164.

³ Antoine Prost, *Education, société et politique, Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, *op. cit.*, pp. 150-151.

encore les divisions n'avaient pris une telle acuité ; jamais elles n'avaient porté, à ce point, sur les conceptions et les pratiques du métier »¹.

L'étude, menée par E. Picard, de l'évolution des propositions de réforme du Comité Consultatif des Universités (CCU), ancêtre de l'actuel Comité National des Universités (CNU), conclue elle aussi aux effets négatifs de « 68 » sur le processus de réforme. Alors que depuis 1967, les débats relatifs à la refonte du fonctionnement du CCU – prévoyant notamment que des rangs B puissent y avoir voix au chapitre – s'acheminaient vers une évolution lente de celui-ci, « Mai 68 » a entraîné un raidissement des différentes positions, une forme de radicalisation à la fois du SNESup et du syndicat autonome, qui a entraîné la victoire des conservateurs, freinant ainsi les réformes qui se dessinaient².

La « contre-mobilisation » du Syndicat autonome, dont les animateurs étaient principalement issus des rangs de professeurs, a certes constitué un frein à l'institutionnalisation de certaines réformes. Cependant, à l'échelle des pratiques individuelles et de certaines institutions où ce syndicat était peu présent, des expérimentations empiriques de nouvelles formes d'enseignement ont pu être menées, de façon plus ou moins clandestine ou officielle. Les changements pratiques dans la façon d'exercer le métier d'enseignant ont été, en effet, largement laissés à la discrétion des intéressés par la loi d'orientation, offrant l'occasion de nouveaux débats et tensions en leur sein au cours des années 1970. J.-C. Passeron en donne un bon aperçu : « « On m'a appelé pour faire de la politique, pas de la pédagogie », devait confier plus tard Edgar Faure. La loi de 68 n'acquiesça jamais une grande crédibilité comme plan de reconstruction pédagogique et institutionnelle de l'Université française. Elle éludait ou différait trop de choix de fond, scientifiques, techniques et sociaux, auxquels l'enseignement supérieur allait plus que jamais se trouver confronter dans les années '70' : sélection ou diversification, relations avec les institutions de recherche et le marché du travail, piétinement de la démocratisation du recrutement en dépit de la croissance globale des effectifs »³.

¹ *Ibid.*, p. 155.

² Emmanuelle Picard, « Les corps universitaires face à Mai 68 », *art. cit.*

³ Jean-Claude Passeron, « 1950-1980, l'université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ? », *art. cit.*, p. 389.

Reste que les universités post-68 se recomposent au gré des choix des universitaires eux-mêmes, validé *a posteriori* par le pouvoir politique, organisant ainsi une nouvelle carte universitaire dont les délimitations étaient à la fois disciplinaires et politiques. « Certes, les universités qui se dessinent après le vote de la loi ressemblent fort peu aux universités pluridisciplinaires telles que les avait imaginées E. Faure. Les divergences politiques ont été un principe organisateur beaucoup plus efficace que la thématique de réunion des différents savoirs et elles ont souvent abouti à la création de deux ou trois universités par grande ville, qui tendent à reconstituer les anciennes facultés. Toutefois, elles n’y parviennent que partiellement, car les alliances politiques ont conduit à des rapprochements disciplinaires qui n’existaient pas auparavant, les nouvelles universités dépassant toujours le cadre des anciennes facultés, contraignant différentes disciplines à s’engager dans une gestion plus collective »¹. Il est à noter que « dans les grandes villes qui pouvaient prétendre à la création de plusieurs universités, les tractations entre les unités de base furent plus difficiles et la naissance des pré-universités retardée d’autant. On comptait 43 de ces unités à Strasbourg, 45 à Bordeaux, 47 à Toulouse et 131 à Paris ... », aboutissant en 1970 à la création de trois universités à Bordeaux, par exemple, et jusqu’à 13 à Paris « (7 à l’intérieur de Paris, 4 à l’extérieur et 2 avaient un caractère expérimental (Dauphine et Vincennes) »². L’étude des logiques ayant présidé à la création des U.E.R., dont la liste est officiellement arrêtée le 31 décembre 1968, et surtout à leur agrégation future reste largement à faire, surtout concernant Paris³. Des enquêtes monographiques par établissement ou alors par discipline⁴ constituent une étape nécessaire et préalable à une vue d’ensemble et possible comparaison qui permettrait de comprendre les spécificités de chaque université issue de l’éclatement de l’Université d’ « ancien régime ».

Notre travail apporte donc sa pierre à l’édifice en revenant sur les conditions de création du Centre Universitaire Expérimental de Vincennes, devenue Université Paris VIII en 1970. A l’aide de documents d’archives issus du cabinet d’Edgar Faure, des dossiers du conseiller de de Gaulle pour les questions éducatives, Sébastien Loste, ou du

¹ Christine Musselin, *La longue marche des universités françaises*, op. cit., pp. 59-60.

² Jacques Minot, *Histoire des universités françaises*, op. cit., p. 66.

³ Voir les travaux de Jérôme Aust sur Lyon.

⁴ Voir les travaux de Marie-Pierre Pouly sur l’anglais.

Secrétaire d'Etat à l'Education, Jacques Trorial, complétés par plus de trois heures d'entretien oral avec Jacques de Chalendar (voir annexes), conseiller technique d'Edgar Faure, nous avons cherché à retrouver les logiques ayant initialement présidé à la création de Vincennes pour mieux comprendre sa vocation première et aussi pouvoir, de la sorte, prendre la mesure du rôle des enseignants, étudiants et personnels dans sa définition au quotidien. Institution chargée par le pouvoir politique de remplir de multiples missions, pédagogiques (travail en petits groupes, moyens audio-visuels, méthodes non magistrales et non livresques), scientifiques (pluridisciplinarité et introduction de nouvelles matières à l'Université), de « formation » professionnelle (adaptation aux débouchés autres que ceux de l'enseignement) et politique (endiguement, canalisation des contestataires étudiants et enseignants – rang B essentiellement), son orientation future allait dépendre des volontaires attirés par cette expérimentation et plus ou moins investis, selon les uns et les autres, dans l'une de ces dimensions du projet, et de façon plus ou moins congruente avec les perspectives du pouvoir politique.

Avant d'étudier ce qu'allait devenir « Vincennes », voici comment l'équipe Faure semblait l'envisager au départ, d'après le témoignage de J. de Chalendar :

« Y avait donc un côté soupape, y avait un côté envoyer à Vincennes – on disait presque envoyer à Vincennes tous ceux qui étaient insupportables à gérer ou insupportables à vivre pour les bastions traditionnels de Panthéon, Assas, Sorbonne, etc. Y avait, chez Edgar Faure – j'en suis absolument convaincu – une volonté, vraiment, d'une université expérimentale où l'on pourrait accueillir des gens qui n'auraient pas de diplôme, où l'on pourrait, au fond, faire de la pluridisciplinarité en laissant une très grande liberté de choix aux chefs de département ou d'UER, dans leurs méthodes de travail, dans la participation des étudiants eux-mêmes aux cours, aux travaux ; dans la multiplication du nombre d'assistants [...]. Deuxième idée de Vincennes, y avait des matières qui n'étaient pas enseignées : le cinéma, la psychanalyse, le théâtre, l'urbanisme [...]. Premier point, donc, la pluridisciplinarité. Deuxième point, l'enseignement et la recherche dans des matières qui n'existaient pas [...]. La troisième idée, qui était d'ailleurs liée aux deux autres, c'était d'offrir ce que j'ai appelé la soupape non pas seulement pour les matières mais pour les personnes. Et soupape pour les personnes, ça voulait dire des soupapes pour les professeurs, pour des assistants et pour des étudiants. Alors pour les professeurs, il n'y en a pas eu beaucoup [...]. Et ça correspondait à tout un courant contestataire très fort du monde des assistants par rapport aux mandarins. Alors ça c'est la 4^e idée de Vincennes, si vous voulez, enfin la 4^e base. Y avait la base pluridisciplinaire, la base nouvelles matières non enseignées mais qui font partie de la vie tout court, de la vie sociale, en particulier tout ce qui est

sociologie, bien entendu, qui était l'un des fers de lance, comme la psychologie. Alors en plus, troisièmement, 4^e base, peu de professeurs mais une domination – une domination, le mot est trop fort, mais presque – des assistants, une sorte de revanche des maîtres-assistants en particulier, par rapport aux mandarins qui eux-mêmes ne s'intéressaient pas au projet, étaient plutôt contre. Je simplifie mais en gros c'est ça. La cinquième base, trouver un endroit où les étudiants qui n'étaient pas heureux du tout ... on ne pouvait pas transformer la Sorbonne, le Panthéon ou Assas en six mois, de toutes façons, ce n'était pas pensable. Donc ceux qui n'étaient pas heureux dans le système des examens, dans le système des méthodes d'enseignement, leur donner un endroit où ils pourraient proposer ce qu'ils voudraient. Ca c'est la cinquième raison. La sixième raison, qui est venue un peu plus tard, je ne sais plus exactement à quelle époque, l'idée d'ouvrir à des non-bacheliers. Septième raison, orientation, motivation, direction, l'idée de modifier complètement les conditions d'étude et des examens [...]. Non, je retiens comme valable les cinq choses dont je vous ai parlé, j'y reviens : pluridisciplinarité – même dans la loi c'était fondamentale -, deuxièmement création ou du moins ouverture, introduction dans des cursus universitaires – même si y en avait pas beaucoup, même s'ils n'étaient pas très solides – de matières nouvelles. Ca c'était très bon, très intéressant. Troisièmement, envoyer les gens trop contestataires en dehors des cadres de la Sorbonne en les installant bien. Quatrièmement, créer une université expérimentale où l'on pourrait avoir un plus grand pourcentage de représentants des étudiants ou des assistants que dans la loi, enfin une université à dérogation, très libre. Et puis le rôle des assistants. L'acceptation – un peu plus tardive, je crois – d'étudiants qui n'auraient pas le bac, des ouvriers en l'occurrence – c'était le mot à la mode – ou employés, ou ouvriers qui n'avaient pas le bac. Et enfin, un autre endroit »¹.

¹ Source : Entretiens de Jacques de Chalendar avec Christelle Dormoy, 28 mars et 4 avril 2008.

PARTIE III

LA MISE EN ŒUVRE DE VINCENNES

(JUILLET 1968-JUILLET 1970)

Après avoir étudié la place et surtout le rôle de la création de « Vincennes » dans la stratégie du pouvoir politique au lendemain des événements universitaires de « Mai 68 », il s'agira ici de montrer combien l'institution en cours de constitution évolue au gré des acteurs qui l'investissent et s'y investissent, s'écartant en partie des intentions de départ du ministère et de certains autres de ses fondateurs. Pour ce faire, une attention particulière sera accordée à la question des recrutements enseignants, tant du point de vue de leurs conditions et déroulement que de leurs effets, car ils conditionnent non seulement le cadre intellectuel et politique de l'offre d'enseignement du centre, mais aussi les dimensions plus quantitatives de l'encadrement. En outre, les premiers enseignants volontaires pour Vincennes vont contribuer à fonder sa première image publique et ainsi déterminer, en partie, les dispositions des différents organes de presse, du pouvoir politique ainsi que des étudiants à l'égard de cette institution sans autre passé.

Nous verrons donc, dans un premier temps, en quoi les premiers universitaires chargés de la mise en oeuvre du centre s'affrontent et se complètent, selon leurs propriétés et dispositions respectives, pour fonder les premières orientations de l'institution aux conséquences pratiques durables. Nous nous intéresserons ensuite aux opérations de recrutement des premiers enseignants vincennois et à leur résultat quant à

la composition du corps enseignant des débuts, tout en prenant en compte le phénomène de *turn-over*, autrement dit de « défection » ou d' « *exit* », qui touche inégalement les différents départements durant la première phase de l'institution. Cette relative instabilité du début, qui s'explique notamment par le décalage entre les aspirations de certains et la réalité quotidienne de l'institution naissante, laissera ensuite place à une certaine stabilisation des équipes enseignantes qui va de pair avec la cristallisation d'une identité vincennoise de plus en plus spécifique et marquée, qui rompt en partie avec la complexité des fonctions initialement dévolues à l'institution par le pouvoir politique et ses premiers fondateurs universitaires. L'arrivée, tardive, des étudiants tenus à l'écart de la phase d'élaboration initiale du projet contribuera, elle aussi, à son inflexion et nous verrons en quoi se constitue alors une « demande pédagogique et/ou politique plurielle » à l'origine d'une diversification très importante de l'offre d'enseignement vincennoise, justifiant une analyse de l'institution centrée sur les départements disciplinaires – unité organisationnelle et identitaire la plus structurante du centre pourtant voulu « pluridisciplinaire ».

Préalables méthodologiques

L'analyse des conditions dans lesquelles s'est faite sa création, des premiers acteurs qui s'y sont investis et des objectifs qu'ils poursuivent est essentielle à la compréhension de l'histoire de Vincennes. En effet, les procédures de cooptation et les principes de sélection des candidats enseignants, mais aussi des étudiants et personnels, ont des effets de long terme sur l'orientation à la fois pédagogique, scientifique et politique de Vincennes. Il convient donc d'en retracer les contours, autant que les témoignages et sources archivistiques disponibles le permettent, c'est-à-dire sans prétendre ni à l'exhaustivité, ni à la stricte précision chronologique.

Or, comme toute institution, « Vincennes » a fait l'objet à l'heure des commémorations-anniversaires, d'une lutte de paternité-maternité résumant trop souvent son historiographie à des « mythes des origines ». En raison de l'inégalité des ressources, dispositions des uns et des autres, tous les « premiers Vincennois » n'ont pas eu le même accès à la parole publique et n'ont donc pu avoir la même prise sur les

discours relatifs à la fondation de Vincennes devenus dominants. La tentative de rétablir une certaine « vérité historique » en la matière constitue déjà une prise de position au sein de ces luttes, et présente donc des risques d'être mal reçue par ceux qui ont le moins intérêt à cette objectivation-déconstruction. Cette entreprise s'avère difficile, d'autre part, du fait qu'elle se fonde en partie sur des témoignages, tous plus ou moins « intéressés » et pris dans ces luttes, et donc par là-même partiels. Sans qu'il soit possible de connaître avec précision et exhaustivité les interactions à l'origine du projet « Vincennes », le recoupement des documents d'archives accessibles, le recours aux témoignages de personnes plus dégagées de ces enjeux pour contrecarrer les biais inhérents aux témoignages des autres, a permis de repérer la récurrence de certains acteurs, dont le rôle dans la création de « Vincennes » s'en est trouvé, par là-même, attesté.

Les sources à notre disposition pour ce travail proviennent essentiellement du « Fonds Vincennes » de la bibliothèque universitaire de Paris VIII et surtout du « Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696 » de la BDIC de Nanterre. Composé de 25 cartons, ce dernier retrace l'histoire de « Vincennes » de 1968 à 1980, dans toutes ses dimensions puisque l'on y trouve aussi bien des textes du bureau du Conseil de l'université ou des commissions, des documents administratifs et pédagogiques émanant des différents services et départements, des tracts de syndicats et groupes politiques, ainsi que des coupures de presse. On y trouve enfin un ensemble de comptes rendus d'entretiens avec 58 acteurs et/ou témoins de Vincennes¹ – enseignants, étudiants, personnels et membres du cabinet d'E. Faure – réalisés au début des années 1980, par Assia Melamed², ainsi qu'un début d'histoire de cette université.

¹ Corpus d'Assia Melamed : M. Alliot, G. Antoine, A. Badiou, E. Balibar, C. Baltz, M. Beaud, J. Bellemin-Noël, G. Berger, J. Bouvier, J. Cabot, « Casamayor », R. Castel, J. de Chalendar, C. Chevalley, H. Cixous, A. Cullioli, J. Devisse, D. Jean, P. Dommergues, J. Droz, C. et G. Eizykman-Fihman, F. George, F. Poirier, M. Frazee, « Frédérique », C. Frioux, J. Gattégno, G. Miller, A. Glucksmann, M. Gross, D. Guedj, « Guillaume », (?) Hatzfeld, N. Herpin, « Jean Henri », J. Arditty, J. Julliard, E. Kaufholz, R. Las Vergnas, J.-F. Le Ny, S. Leclaire, M.-N. Thibault, M. Royer, « Mireille », S. Monod, C. Mossé, J. Narboni, A. Nicolaï, « Oriano », J.-C. Passeron, E. Pereny, J. Rancière, M. Rebérioux, « Rémy » - il s'agit sans doute de Remy Kolpa Kopoul, « *le petit chef mao de la fac de Vincennes* » (cf. *Libération*, 13 janvier 2009)-, J.-M. Salmon, P. Sorlin, E. Terray, M.-D. Villatte.

² Assia Melamed est à l'origine une auxiliaire d'université, d'abord secrétaire au département de philosophie. Membre de l'organisation politique « Secours Rouge », elle a une certaine autorité en « AG » et des enquêtés la décrivent même comme une « passionaria ». Au milieu des années 1970, A. Melamed travaille à l'accueil et au service des inscriptions et passe ensuite à la formation des personnels. En 1983-1984, elle rédige un DEA en sciences de l'éducation sur l'histoire de Vincennes, sous la

Nous avons complété ce corpus par 25 entretiens semi-directifs de première main, d'une durée comprise entre 1h30 et 6h, réalisés avec différents types d'acteurs de « Vincennes » : Jacques de Chalendar et Jean-Louis Crémieux-Brilhac pour les « décideurs » ; Marc Barbut et Alfred Grosser pour les membres de la « commission d'orientation » (cf. *infra*) ; Bernard Cassen, Hélène Cixous et Pierre Dommergues pour les « fondateurs » ; Alain Badiou, Bernard Barbiche, Daniel Bensaïd, Guy Berger, Alain Brossat, Marianne Debouzy, Robert Linhart, Kostas Mavrikis, Jean-Claude Passeron, René Schérer, Hourya Sinaceur et Pierre Sorlin pour les enseignants ; Jean-Michel Carré (étudiant à l'IDHEC mais observateur de « Vincennes » dans le cadre du documentaire *Le ghetto expérimental* [1973, Les films Grain de Sable] réalisé sur le CUEV en 1969-1970, avec Adams Schmedes), C. F., P. H., E. A., J. T. et L. T. pour les étudiants (anonymisés, contrairement aux enseignants, à défaut d'avoir reçu le consentement explicite de certains à faire usage de leur entretien dans le cadre de publications) ; ainsi que par la collecte des témoignages écrits de Jean-Jacques Dupeyroux, Maurice Reuchlin et Gérard Genette, membres de la « commission d'orientation »¹. Enfin, le témoignage non publié de Michel Debeauvais intitulé « Quelques souvenirs sur les origines de Vincennes » s'est révélé fort utile pour éclairer les contributions non universitaires à sa création. Tous ces témoignages ont toujours été rapportés à leurs conditions de recueil et ont été mis en perspective avec les données factuelles offertes par les documents d'archives.

Le « Fonds Hélène Cixous » de la BNF-Richelieu a pour grand intérêt de présenter des comptes rendus de réunions relatives à la création de Vincennes où figurent les noms des participants². S'ils ne permettent pas de prétendre à une reconstruction exhaustive des interactions à l'origine de sa création, ils en offrent néanmoins un éclairage neuf puisque de nouveaux acteurs en émergent, jusque là ignorés ou largement sous-estimés par les « histoires officielles » et même par les premiers travaux universitaires sur le sujet³.

direction de Guy Berger qui lui transmet ses archives et ses propres notes. Elle entame ensuite une thèse sur le sujet avec un autre directeur, mais qu'elle n'achève pas, puis lègue son fonds d'archives à la BDIC.

¹ Nous les remercions tous pour le temps et la confiance accordés.

² Fonds Hélène Cixous, NAF 28080/V4, BNF-Richelieu.

³ R. Faucherretient comme fondateurs de Vincennes R. Las Vergnas, H. Cixous, P. Dommergues et B. Cassen, auxquels se sont joints plus tard J. Gattégno et S. Monod, puis J.-B. Duroselle. En tout, R.

Il ressort de ces divers matériaux une histoire de la création de Vincennes plus collective que celle aujourd'hui dominante, qui a tendance à faire d'Hélène Cixous la seule initiatrice et véritable responsable de la création de ce Centre expérimental. Pour exemple, le chapitre « Pré-histoire » de l'ouvrage paru dans le cadre des quarante ans de Paris VIII est laissé à Hélène Cixous qui y narre une histoire de la création de Vincennes à la première personne du singulier¹. Il en va de même avec le dossier « L'histoire vraie de "Vincennes" », paru en avril 2008 dans *Politis*, qui commence par une interview d'Hélène Cixous² avec pour chapeau : « Avec quelques pionniers, l'écrivaine Hélène Cixous a imaginé la révolution "Vincennes" dans un monde universitaire conservateur. Témoignage ». Ce recentrement sur un seul personnage peut s'expliquer par différentes raisons. D'abord, l'investissement d'Hélène Cixous dans la création de Vincennes est effectivement très important. Toutefois, si son nom l'a emporté sur les autres dans l'historiographie vincennoise, c'est notamment parce qu'elle joue un rôle-clef dans le recrutement des premiers enseignants, tâche particulièrement « noble » dans les représentations académiques ordinaires et qui contribue à la définition intellectuelle initiale de l'institution³. Et cette légitimité intellectuelle l'autorise à se revendiquer publiquement comme « l'âme » de Vincennes et ainsi à rendre disponible son discours sur l'histoire de cette institution, d'autant mieux accueilli qu'il est écrit dans le style plusieurs fois primé de l'écrivaine.

Enfin, la part belle accordée aux disciplines littéraires (littérature, linguistique, et philosophie) et artistiques (théâtre, arts plastiques) dans l'ouvrage commémoratif des quarante ans de « Vincennes » suscite des interrogations sur les raisons de cette

Faucherre a interviewé 28 personnes (16 enseignants, 5 membres du ministère, 4 étudiants, 1 membre du personnel administratif, le constructeur du Centre et un journaliste), cf. Rémi Faucherre, *Atypie-Utopie Vincennes, naissance d'une université : mai 1968-janvier 1969*, doc. cit.

¹ Jean-Michel Djian (dir.), *Vincennes, une aventure de la pensée critique*, Paris, Flammarion, 2009. 191 p.

² « Nous avons pris la Bastille, pas la Sorbonne. ». Propos recueillis par Claude-Marie Vadrot, « Dossier : L'histoire vraie de "Vincennes" », *Politis*, n° 1.000, 30 avril 2008, pp. 22-33.

³ R. Faucherre écrit à ce sujet : « Hélène Cixous avait, depuis longtemps, tissé de nombreux liens avec des "intellectuels". Durant l'été 68, elle contacta ses amis pour l'aider à mettre en place la trame pédagogique de Vincennes, mais aussi à choisir les enseignants qui formeront le noyau cooptant. Elle ne s'est apparemment pas beaucoup occupée de tout ce qui concerne la construction de Vincennes, ni de l'intendance ou du matériel et a été très peu en contact avec le Ministère, probablement par choix idéologique. Pour beaucoup à l'époque, le Ministère était perçu comme la source de toute compromission, la Bête de l'apocalypse, le Diable », cf. Rémi Faucherre, *Atypie-Utopie Vincennes, naissance d'une université : mai 1968-janvier 1969*, doc. cit., p. 50.

surreprésentation, qui se fait donc au détriment d'autres disciplines telles que les langues, la sociologie ou la psychologie – très peu présentes, voire complètement absentes de l'ouvrage – alors qu'à Vincennes elles ont les effectifs étudiants et enseignants les plus importants. Nous y voyons un effet rémanent de la définition traditionnelle de la « culture légitime » et de la hiérarchie des disciplines, héritée de longue date, sur les représentations académiques. Mais on peut y lire aussi la mise en avant des valeurs d' « originalité » et de « créativité » dans la représentation passée et présente de l'« expérimentation » de Vincennes, valeurs largement associées « au travail artistique, conçu non (pas) comme exécution mais comme création »¹ – terme par lequel Hélène Cixous conclut d'ailleurs sa « pré-histoire » de Vincennes.

¹ Gisèle Sapiro, « La vocation artistique entre don et don de soi », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 168, 2007, p. 7.

CHAPITRE VII :

LA DIVISION DU TRAVAIL D'INSTITUTION¹

Institution à inventer et à la définition floue, « Vincennes » suscite des projets très divers, en partie incompatibles, donnant lieu dès l'origine à de fortes tensions et à des conflits entre leurs porteurs, causant des défections et, le plus souvent, un partage tacite des aires d'influence et d'investissement.

A/ Un premier noyau d' « instituants » déjà très divisé

C'est en juillet 1968 qu'E. Faure charge le doyen de la Sorbonne, Raymond Las Vergnas, de mettre sur pied un Collège littéraire universitaire (CLU) destiné aux étudiants de premier cycle². Cet établissement, envisagé par le ministère dès juin 1968, doit constituer une annexe de la Sorbonne³ ainsi débarrassée de ses étudiants les plus nombreux, les moins dotés scolairement et peut-être les plus enclins à l'« agitation ». Ne pouvant se charger seul de cette mission, d'autant qu'il est en parallèle chargé de la création du centre universitaire d'Antony, en plus de la gestion de la Sorbonne, R. Las Vergnas accepte la proposition de collaboration de jeunes enseignants anglicistes, solidaires du mouvement étudiant. Il se tourne aussi vers des « pairs », enseignants aux positions institutionnelles plus assises (professeurs de la Sorbonne, d'Assas, de

¹ Ce chapitre est une version remaniée du chapitre éponyme publié dans Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du centre expérimental de Vincennes*, Saint-Denis, PUV, 2012, pp. 85-122.

² R. Las Vergnas est officiellement « chargé de mission auprès du Ministre de l'Éducation nationale [...] en vue de préparer la mise en place du centre universitaire de Vincennes » à partir du 9 septembre 1968, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale* du 3 octobre 1968.

³ Source : entretien de P. Dommergues avec l'auteure, le 2 avril 2008.

« Science Po » et de l'ENA), ainsi que vers des hauts fonctionnaires réformateurs (spécialistes des questions éducatives et/ou juridiques), sans négliger le soutien des syndicats enseignants SNESup et SGEN, sans lesquels il ne peut assurer sa toute nouvelle place de doyen de la Sorbonne.

Cette coopération quelque peu improbable et qui permet la création de Vincennes s'explique par le fait que, bien que poursuivant des objectifs différents, voire contradictoires, tous ces acteurs ont cru collectivement à l'intérêt de la création du Centre (et y ont trouvé le leur), portés par l'ouverture des possibles générée par la « crise » de 68. Comme l'écrit Hélène Cixous : « C'était extraordinaire : avant 1968, je n'avais pas de solution, alors que désormais j'étais portée par un groupe, des gens qui véhiculaient un rêve. [...] Nous avons eu beaucoup de chance et bénéficié de circonstances miraculeuses »¹. Une répartition des tâches s'opère alors « naturellement », c'est-à-dire selon les propriétés, réseaux et capitaux de chacun. Cette division du travail entre instituants, somme toute très traditionnelle en dépit d'un contexte général de renouveau, recoupe en outre les lignes de fracture quant aux objectifs poursuivis dans cette création. Une présentation de la trajectoire biographique des principaux acteurs donnera quelques éléments utiles pour repérer l'ancrage social des divergences les séparant par la suite (voir les encadrés biographiques les concernant en annexe du chapitre VII).

Pierre Dommergues et Hélène Cixous, couple de jeunes collègues de l'Institut d'anglais, connus notamment pour leurs bons rapports avec les étudiants et leur connaissance des revendications et projets de réforme formulés pendant les événements, se proposent à R. Las Vergnas pour le suppléer dans sa mission de création de Vincennes : « Habilement, Hélène Cixous lui avait suggéré de “sous-traiter” cette mission avec Pierre Dommergues, dont par ailleurs elle était très proche »².

Lors des opérations de cooptation des enseignants de Vincennes, H. Cixous défend une conception résolument interdisciplinaire de l'université : « C'était ridicule de faire de la littérature française comme si on pouvait séparer les littératures et comme si on pouvait séparer la littérature de la philosophie. Enfin tout ça n'avait aucun sens,

¹ *Politis*, n° 1.000, *art. cit.*, p. 23.

² Bernard Cassen, « Comment le PC sauva Vincennes », dans J.-M. Djian (dir.), *Vincennes, une aventure de la pensée critique*, *op. cit.*, p. 26.

donc j'ai tout décloisonné. Et puis surtout, j'avais fait le rassemblement de tous les enseignants de la modernité. [...] Donc tous ces gens là, c'est-à-dire tous ceux qui cherchaient, qui étaient à la pointe du texte, de la philosophie, je les ai faits venir à Paris VIII »¹. Ainsi, la « nouvelle critique » et le « nouveau roman » sont présents en littérature française, où elle attire J. Levaillant et B. Slama - qu'elle a côtoyés à Nanterre -, M. Deguy et T. Todorov, ainsi que J.-P. Richard et L. Finas². Elle sollicite aussi G. Genette, qui apporte sa caution au recrutement des autres en acceptant d'être membre de la « Commission d'orientation »³. Concernant les autres départements pour les recrutements desquels H. Cixous s'investit plus particulièrement, elle « veut tous les althusériens en philosophie et tous les lacaniens en psychanalyse »⁴. Enfin, H. Cixous dit aussi avoir voulu « libérer les programmes, accorder à tous l'indépendance de la recherche [...] déhiérarchiser le collectif des enseignants, fin de la pyramide A, B... [...]. Naturellement, cela ne peut se faire que dans un engagement politique de même bord, gauche donc (quoiqu'il y ait eu quelques exceptions), sous toutes ses options. [...] Quel bon tour on jouait à l'Institution : une évasion des esprits vers un lieu qui n'est ni un non-lieu, ni une utopie, ni un autre monde, ni un alibi, mais vraiment une création »⁵. Ainsi selon Louis Pinto : « La création en 1969 de l'université “expérimentale” de Vincennes a eu pour effet de procurer, pour la première fois, un cadre institutionnel aux différentes “avant-gardes” »⁶.

Si en raison de ses intérêts intellectuels comme de son capital social, H. Cixous s'intéresse surtout au recrutement des lettres et de la philosophie, mais aussi de la psychanalyse alors en plein essor, elle s'implique moins dans le recrutement des autres disciplines, ainsi que dans les tractations politiques. Ces dernières, qui font partie du

¹ Source : entretien d'H. Cixous avec D. Naudier, *doc. cit.*

² À l'époque, L. Finas est enseignante en khâgne et, en février 1969, elle s'adresse comme suit à ses élèves : « *Le monde a changé, je m'en vais. Je pars pour le seul lieu qui soit intéressant aujourd'hui : Vincennes. Qui m'aime me suivre. L'esprit ne souffle pas ici, je vais là où souffle l'esprit.* » Propos rapporté par F. Dosse, *Histoire du structuralisme*, vol. II, Paris, La Découverte, 1991, p. 189.

³ La « Commission d'orientation » sera garante de la mise en place du « Noyau cooptant » chargé de recruter les futurs enseignants du Centre (cf. chapitre VIII).

⁴ Source : compte rendu d'un entretien de J. Rancière avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

⁵ « Pré-histoire », dans J.-M. Djian (dir.), *Vincennes, une aventure de la pensée critique*, *op. cit.*, p. 25.

⁶ Louis Pinto, *Les Philosophes entre le lycée et l'avant-garde : les métamorphoses de la philosophie dans la France d'aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan, 1986, p. 190.

domaine traditionnellement imparti aux hommes, sont laissées à P. Dommergues, alors son compagnon, qui dès fin juillet 1968 représente R. Las Vergnas aux réunions organisées au ministère. « Fort de ce mandat uniquement oral, l'intéressé [P. Dommergues], dont la grande capacité de conviction fit merveille auprès des autres membres du groupe de travail, parvint à infléchir de manière décisive le projet initial : ce ne serait plus une annexe de la Sorbonne, mais un centre universitaire "expérimental". Il n'y avait plus qu'à élaborer le projet. Et là, Pierre ne manquait pas d'idées, notamment inspirées de sa connaissance des universités américaines »¹.

Selon A. Melamed : « Avec Cixous, il [P. Dommergues] va devenir le collaborateur immédiat de Las Vergnas. Et révéler des qualités d'entrepreneur, de négociateur, d'homme politique. Toutes qualités qui dessinent un profil d'intellectuel peu classique dans l'université française, et diversement apprécié »². On rencontre alors le caractère multi-positionnel de certains anglicistes qui leur assure un rôle-clef dans la fondation de Vincennes. P. Dommergues contribue notamment à l'élargissement des capacités d'accueil du Centre qui, de 2 500 fin juillet, passent à 5 000 début août, puis 7 500 fin août. Derrière la question des capacités d'accueil se pose celle des finalités de l'institution et de son degré d'autonomie vis-à-vis de la Sorbonne. En effet, la réduction de Vincennes à un premier cycle, ou à un institut de recherche, en aurait fait un simple satellite de la Sorbonne - l'enjeu sera d'ailleurs le même pour Dauphine vis-à-vis d'Assas. Dès la mi-juillet, P. Dommergues associe au projet son ami Bernard Cassen, dont il a été le conseiller pédagogique alors qu'il préparait le CAPES pratique d'anglais, et qui lui apporte notamment son capital politique.

B. Cassen accompagne P. Dommergues dans les démarches de construction et de contact auprès des fournisseurs et il joue un rôle politique décisif dans la création de « Vincennes » en impliquant le parti communiste. Durant tout l'été 1968 ce trio d'anglicistes-écrivains-journalistes trentenaires (et militants, en ce qui concerne les deux hommes) travaille quasiment jours et nuits à la mise sur pied de Vincennes. « On vivait tous les trois ensemble au 21 rue Claude Bernard [appartement de P. Dommergues], avec des horaires un peu décalés », se souvient B. Cassen. Tous trois partagent une

¹ Bernard Cassen, « Comment le PC sauva Vincennes », dans J.-M. Djian (dir.), *Vincennes, une aventure de la pensée critique*, op. cit., p. 26.

² Source : « Le projet Vincennes », *doc. cit.*

certaine ouverture sur « le monde extérieur » et sont notamment en prise avec le « grand public intellectuel » de par leurs activités éditoriales et lieux de publication (éditions Grasset et Folio, 10/18, *Le Monde*, *Langues modernes*). Cette « multipositionnalité », courante chez les réformateurs et « entrepreneurs de cause » en tout genre, leur permet de faire le lien entre différents univers (presse, édition, enseignement-recherche, monde syndical et politique) et d'en cumuler les ressources, savoirs-faire. Toutefois, les trois n'investissent pas les mêmes sous-espaces du champ intellectuel. Si P. Dommergues et H. Cixous sont tous deux portés vers l'avant-garde, celle d'H. Cixous est plus française et continentale (J. Joyce), tandis que celle de P. Dommergues est plus américaine, laquelle est moins reconnue en France¹. Et de fait, c'est plutôt la *french theory* qui domine ensuite sur les campus américains². Dès l'origine B. Cassen – qui à la différence de P. Dommergues comme d'H. Cixous n'est pas membre du noyau cooptant et sera recruté sur un poste de maître-assistant et non de chargé d'enseignement ou de maître de conférences – est plus tourné vers le champ politique et entretient des liens plus étroits avec la politique partisane et syndicale. Néanmoins, ils partagent tous un engagement politique de gauche qui s'incarne alors dans un vote en faveur du parti communiste et une adhésion au SNESup³.

Malgré cette proximité politique globale, le trio a des visées assez différentes. Pour P. Dommergues, « il y avait le rêve de décloisonner les disciplines, c'était certainement le projet fondamental »⁴. Plus généralement, son projet est de créer un lieu

¹ En 1974, P. Dommergues soutient à Paris IV un doctorat d'État sur *L'Aliénation dans le roman américain contemporain*, lequel innove puisque sa démarche est thématique et « trans-auteurs », quand les sujets les plus « légitimes » portent sur un auteur, de préférence prestigieux. Elle est de plus transdisciplinaire, puisqu'il mobilise les sciences sociales dans le cadre d'une analyse littéraire - A. Melamed le présente d'ailleurs comme celui qui introduit « les sciences humaines dans l'étude de la littérature américaine ». Cette thèse est publiée aux éditions 10/18 simultanément à la soutenance, ce qui déplaît beaucoup au jury habitué à décider du sort des publications. Sources : entretien de P. Dommergues avec l'auteure, *op. cit.*

² Cf. François Cusset, *French theory : Foucault, Derrida, Deleuze & Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unis*, Paris, La Découverte, 2005, 376 p.

³ Nous nous appuyons ici sur les témoignages recueillis auprès de ces acteurs entre mars et avril 2008. Homme de gauche, P. Dommergues adhère un temps aux jeunes communistes et sera toujours syndiqué : « j'ai toujours été au SNES mais en étant dégoûté par des comportements très rigides. Le SGEN je n'y allais pas pour des raisons stupides d'idéologie, le SGEN ça faisait cathos de gauche, le SNES ça faisait gauche laïc. Mais j'étais beaucoup plus souvent proche du SGEN ». À Vincennes, il est membre du Conseil de l'université pendant les cinq premières années, tout en s'opposant en permanence au PC. Source : entretien de P. Dommergues avec l'auteure, *doc. cit.*

⁴ Source : compte rendu d'un entretien de P. Dommergues avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

« où les rapports sociaux seraient vécus différemment. Bref une université fiction »¹. Il est aussi très intéressé par les outils audio-visuels comme support à l'enseignement, notamment des langues. Personnellement impliqué dans la réalisation architecturale et l'équipement technique de Vincennes, il en fait équiper les locaux de 22 laboratoires de langues, de 5 amphithéâtres avec sonorisation et projection, d'une salle de projection pour la traduction simultanée, et enfin d'une régie de télévision permettant de diffuser dans différents bâtiments. Ce qui offre la « possibilité d'illustrer un cours au moyen de différents types de supports audio-visuels et de faire des émissions télévisées, d'enregistrer ou de diffuser en direct des débats, ainsi que de faire des reproduction de photos, des reportages extérieurs, montages »².

Mais, comme le souligne Guy Berger, « en liaison / contradiction avec ce projet, il y a un projet intellectuel, qui donne une place essentielle à des disciplines ou à des conceptions des disciplines reconnues, mais qui sont complètement ou partiellement exclues du monde universitaire. Hélène Cixous a une place majeure dans ce projet »³. En effet, le projet pour « Vincennes » d'H. Cixous est avant tout intellectuel, scientifique, fondé sur une interdisciplinarité avant-gardiste:

« C'était la mise en place de quelque chose qui aurait plusieurs directions : d'abord, du point de vue théorique, ce serait contemporain et moderne, avec une modernité que je pouvais alimenter puisque j'étais au centre d'un univers qui était encore peu connu. Mes amis, Derrida et d'autres – c'était en 63-64 – ont commencé à publier, donc en 68 ça émergeait à peine. C'était une modernité qui était répandue dans un tout petit milieu, soit un petit peu à l'École normale avec Derrida, et puis il y avait quelques tout petits foyers puisqu'il y avait Foucault quelque part, il y avait Deleuze quelque part. Tous ces gens là se connaissaient mais ne communiquaient pas du tout puisqu'ils étaient tous disséminés. Et mon projet c'était de les rassembler, qu'ils puissent travailler ensemble ; d'importer dans l'Université des systèmes de pensée qui n'y avaient jamais été acceptés – par exemple, j'ai fait venir la psychanalyse – ; de faire qu'il y ait une interdisciplinarité, c'est-à-dire pour que tous puissent travailler les uns avec les autres de manière cohérente et non pas de cette manière cloisonnée et imbécile qui avait toujours été ; de faire qu'il y ait une longue chaîne métonymique qui fasse que l'on puisse circuler normalement et intelligemment de la philosophie à la

¹ Jacqueline Brunet *et alii*, *Vincennes ou le Désir d'apprendre*, Paris, A. Moreau, 1979, p. 41.

² Source : « Bulletin officiel du conseil provisoire du Centre universitaire expérimental de Vincennes », octobre 1969, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/2, BDIC.

³ Entretien de G. Berger avec M. Courtois, http://www.ipt.univ-paris8.fr/hist/Interview_Berger.htm

sociologie, à la psychanalyse, de la linguistique aux mathématiques contemporaines, la linguistique avec la littérature, etc.»¹.

Le discours de B. Cassen est nettement moins lyrique et enchanté. Il affirme n'avoir jamais cru à la pluridisciplinarité, ni aux méthodes audio-visuelles, mais s'être plu à mener cette « entreprise » de création institutionnelle, qui donnait un pouvoir inimaginable dans l'université « traditionnelle » à une équipe de trentenaires (à l'époque, il n'a que 31 ans). Une des principales caractéristiques de l'expérience vincennoise est donc qu'elle est le fait d'enseignants particulièrement jeunes. Ainsi nombre de fondateurs diront le plaisir, l'exaltation, d'avoir pu, au début, disposer d'un pouvoir académique sans commune mesure avec leur âge, statut, notamment concernant les recrutements, ce renversement de l'ordre gérontocratique ordinaire ayant été rendu possible par une conjoncture politique exceptionnelle, marquée notamment par la crise de légitimité de l'autorité académique. À Vincennes, B. Cassen s'investit dans la création d'options professionnalisantes dans les cursus de langues (« commerce », « droit », « économie politique » et « international »), partageant ainsi la préoccupation, plus prosaïque, des débouchés offerts aux étudiants exprimée par le pouvoir politique et certains milieux réformateurs, mais aussi par le PCF et certaines revendications du mouvement universitaire de mai-juin-juillet 1968.

Les projets de chacun des membres du trio (ainsi que le style dans lequel ils l'expriment) varient donc fortement en fonction du volume, comme de la nature du capital (intellectuel, social, politique) détenu par chacun, lesquels sont déterminés par leur trajectoire sociale ; ce qui conduit à une rupture précoce du groupe, H. Cixous - la plus dotée du trio en capital intellectuel, académique et social - créant un département de « littérature anglaise » scissionnaire de celui d'anglo-américain, laissé à P. Dommergues et B. Cassen - aux origines sociales beaucoup plus modestes et aussi moins dotés en capital académique.

Outre ce trio de jeunes universitaires enseignants d'anglais au moins un temps à la Sorbonne sous son autorité, R. Las Vergnas fait appel à une sommité institutionnelle

¹ Source : entretien d'H. Cixous avec l'auteure, *doc. cit.*

pour l'aider à fonder « Vincennes ». Il s'agit de l'historien Jean-Baptiste Duroselle¹, à l'époque âgé de 51 ans et vice-doyen de la Sorbonne et, à ce titre, responsable de la recherche, des thèses et des publications. Pressenti pour être le futur doyen de Vincennes, J.-B. Duroselle est chargé de diriger et constituer en partie le « noyau cooptant », groupe de 39 premiers enseignants nommés par le ministère qui enseigneront à Vincennes et auront la charge de recruter le reste de l'équipe enseignante². En parallèle à cet investissement dans le projet de Vincennes, J.-B. Duroselle remplace R. Las Vergnas aux réunions du cabinet relatives à la création du Centre Dauphine. Sa présence simultanée dans ces deux projets explique probablement qu'on retrouve des candidats à Dauphine dans la « Commission d'orientation » chargée de valider la cooptation pour Vincennes et réciproquement. À Vincennes, l'objectif de J.-B. Duroselle est, sur le modèle de la FNSP, de bâtir un centre de recherche supérieure en histoire contemporaine ; et le vice-doyen de la Sorbonne est soutenu sur ce point par M. Alliot, directeur du cabinet d'Edgar Faure³. Le projet d'université à part entière défendu par H. Cixous, P. Dommergues et B. Cassen, est donc remis en cause. Voici ce qu'en dit P. Dommergues : « Quand les bâtiments ont commencé à devenir extraordinaires – de par ma faute si j'ose dire – alors là il y a eu une opération. Je pense que c'est de là qu'est venue la volonté de me vider, une opération menée par un type de grande qualité que j'ai eu comme prof à Science Po, que je considérais à l'époque comme d'extrême-droite – je crois qu'il ne l'était pas – c'est Duroselle. Et Duroselle n'avait qu'un rêve, c'est installer quelque part à Vincennes, près du château de Vincennes, un centre de recherches historiques »⁴. Ce projet intervient au moment où le couple H. Cixous et P. Dommergues vient de rompre et correspond, semble-t-il, à une tentative d'écarter P. Dommergues et B. Cassen du projet « Vincennes ». Ainsi la dernière semaine d'août, R. Las Vergnas retire tout droit à ces deux enseignants de le représenter. B. Cassen raconte : « Dans ce moment de désarroi, je ne vis qu'une solution : la carte politique. Las Vergnas était beaucoup plus attaché à ses fonctions

¹ Source : entretien de M. Debeauvais avec G. Berger, communiqué par ce dernier (qu'il en soit ici remercié).

² Rémi Faucherre, *Atypie-Utopie Vincennes, naissance d'une université : mai 1968-janvier 1969, doc. cit.*, p. 53.

³ Source : compte rendu d'un entretien de P. Dommergues avec A. Melamed, *doc. cit.*

⁴ Source : entretien de P. Dommergues avec l'auteure, *doc. cit.*

prestigieuses de doyen de la Sorbonne qu'à celles de chargé de mission pour Vincennes. Et à la Sorbonne, où la droite le haïssait, il ne pouvait se passer du soutien du SNESup et donc du PC. Je vis là les éléments d'un "deal" raisonnable [...]. Un soir de la fin août, vers minuit, j'appelle Guy Bois¹, membre influent du PC, chez lui à Ivry, et lui demande de me recevoir sur-le-champ »². B. Cassen lui dévoile alors le projet de « Vincennes », jusque là tenu secret, et lui explique qu'il risque d'être « "normalisé" avant même d'avoir existé », du fait que R. Las Vergnas et H. Cixous « ne sauront mobiliser les forces pour le porter. D'autant que nous sentions bien au ministère que la hantise d'une rentrée universitaire chaude s'était estompée et que des francs-tireurs comme Pierre et moi avions de moins en moins la cote »³.

P. Dommergues et B. Cassen obtiennent effectivement ce soutien, en échange de la garantie de recruter un ensemble d'enseignants, communistes, « suggérés » par G. Bois. « J'ignore la manière, certainement très subtile, dont Bois expliqua les choses à Las Vergnas, mais sa démarche fut efficace : le doyen savait lire entre les lignes... Et, peu après, il fit savoir à Pierre qu'il y avait eu un malentendu et que les choses continuaient comme avant. Entre diriger la Sorbonne et complaire à Hélène, le choix avait peut-être été difficile, mais la raison l'avait emporté. Ce "deal", que nous étions seulement trois à connaître, fut entièrement respecté, et tous les profs de la liste furent nommés à Vincennes. Non sans difficulté car les nominations dépendaient d'un "noyau cooptant" dans lequel nous n'avions pas que des amis »⁴. Ce soutien du PCF via certains représentants du SNESup ainsi que les candidatures, finalement acceptées, d'enseignants communistes conduisent à renforcer le projet pédagogique-politique d'une certaine démocratisation de l'enseignement supérieur, contribuant ainsi à la mise à l'écart des projets, de fait plus élitistes, de centres de recherche, généralement portés par

¹ Guy Bois est alors maître-assistant en histoire médiévale à la Sorbonne et dirige la section SNESup avec Madeleine Rebérioux. En Mai 68, il est le « promoteur de la pétition "Union dans les luttes" » Source : compte rendu d'un entretien de J. Julliard avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

² Bernard Cassen, « Comment le PC sauva Vincennes », *art. cit.*, p. 26.

³ *Ibid.*, p. 28.

⁴ *Ibid.*

des enseignants plus gradés, souvent plus reconnus et qui, selon les usages de l'ancienne Sorbonne, rêvent plutôt de bâtir des centres ou instituts de recherches¹.

B/ Le deuxième cercle

Outre les « fondateurs » déjà évoqués, les archives et témoignages permettent de repérer la présence récurrente d'autres personnes œuvrant à la création de Vincennes. Il semble ainsi que R. Las Vergnas ait eu le souci d'associer des « réformateurs » à ce projet, et notamment des représentants de syndicats enseignants, et plus particulièrement du SGEN, et ce, de façon à faire contrepoids aux communistes, très efficaces en raison de leur capacité organisationnelle qui les rendait particulièrement « effrayants » pour certains. Ainsi à la fin de l'été Jacques Julliard, membre du bureau national du SGEN, à l'époque âgé de 35 ans et assistant d'histoire contemporaine à la Sorbonne, est sollicité par R. Las Vergnas qui l'avait remarqué lors des assemblées générales de la Sorbonne, où il joue un rôle modérateur². Ce normalien agrégé d'histoire, issu d'une famille de notables provinciaux et qui entame une thèse sur Fernand Pelloutier et le syndicalisme révolutionnaire, sous la direction d'Ernest Labrousse, est particulièrement actif au sein d'un « mouvement de liaison entre enseignants dont je suis devenu le président éphémère »³. Cette position stratégique pour qui veut, comme le ministère, obtenir les faveurs des enseignants contestataires « modérés », lui vaut d'être associé précocement au projet « Vincennes ». Il bénéficie en outre de réseaux élargis, aussi bien dans le milieu syndical, politique, éditorial que

¹ « Si l'on en croit Hélène Cixous, beaucoup de départements ont disparu dès l'origine parce que beaucoup d'enseignants ne pouvant obtenir un nombre de postes suffisant, ont préféré fonder des laboratoires de recherche ailleurs », Rémi Faucherre, *Atypie-Utopie Vincennes, naissance d'une université : mai 1968-janvier 1969, op. cit.*, p. 58. À un moment, il est même question que les « Langues'O » soient rattachées à « Vincennes » ; elles le seront finalement à « Dauphine ».

² Il est à noter que dans un colloque tenu récemment, Patrick Fridenson, lui-même historien alors membre du SGEN, nous a précisé que J. Julliard tout comme P. Sorlin faisaient alors partie de la « minorité » du SGEN, visiblement celle favorable à la poursuite du mouvement contestataire et ce contre la direction (cf. chapitre IV).

³ Jacques Julliard, « Entretien avec Patrick Fridenson, 6 février 2008 », *Le Mouvement Social*, 2/ 2008 (n° 223), pp. 21-25.

médiatique¹. Avec J. Julliard, ancien étudiant chrétien et militant à l'UNEF contre la guerre d'Algérie, c'est – comme le souligne A. Melamed – une caution importante qui se rallie au projet, venant d'une gauche non communiste et toute une sensibilité qui sera entraînée vers « Vincennes ». On retrouve la trace de J. Julliard dans des documents d'archive relatifs à une « sous-commission « statut enseignant » », datés de la fin septembre, et présents dans le Fonds H. Cixous. Il est ensuite membre du noyau cooptant et chargé, le 28 octobre 1968, du contact avec les étudiants².

Un autre membre du bureau national du SGEN est aussi associé précocement au projet. Il s'agit de Jean Gattégno qui, averti par l'ambassadeur de France fin juillet 1968 qu'il doit quitter la Tunisie, contacte immédiatement R. Las Vergnas qui lui dit : « On crée une nouvelle université, allez donc voir Cixous et Dommergues »³. Concernant la mise en place de « Vincennes », J. Gattégno est plus spécialement chargé d'organiser les inscriptions étudiantes et engage à Censier (où se déroulent les premières inscriptions) une quinzaine de vacataires tunisiens dont beaucoup sont membres du groupe Perspectives, un groupe de marxistes hétérodoxes persécutés par Habib Bourguiba. Bien que non membre du noyau cooptant, J. Gattégno est associé assez tôt au projet de « Vincennes » pour donner son avis sur les recrutements. Avec Sylvère Monod, un autre angliciste (voir ci-après), il critique fortement le type de recrutement opéré par P. Dommergues et B. Cassen au département d'anglais qui, ayant à recruter un nombre important d'enseignants, n'hésitent pas à embaucher des non agrégés⁴. Cette opposition relative aux critères de recrutement contribue à la scission du département de littérature anglaise d'avec celui d'anglo-américain, les enseignants du premier traitant ceux du second de démagogues, clientélistes, et les seconds accusant les premiers d'élitisme tant sur le plan de leur politique de recrutement que de leurs pratiques pédagogiques, orientations politiques, intellectuelles, choix d'objets d'étude (intérêt

¹ En plus de ses activités d'enseignement à la Sorbonne et à l'IEP, plus tard aussi au Centre de Formation des Journalistes (1968-1973), il collabore alors régulièrement au *Mouvement social*, il est directeur adjoint puis directeur délégué du *Nouvel Observateur*, conseiller littéraire aux éditions du *Seuil* (1966-1982), membre du comité de rédaction d'*Esprit* (1955-1984) et *Reconstruction* (1956-1965) – qui le fait côtoyer, entre autres, Paul Vignaux et Pierre Mendès France – et il est proche du Club Jean Moulin, sans toutefois en être membre.

² Source : compte rendu d'un entretien J. Cabot avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

³ Source : compte rendu d'un entretien de J. Gattégno avec A. Melamed, *doc. cit.*

⁴ Source : compte rendu d'un entretien de J. Gattégno avec A. Melamed, *doc. cit.*

exclusif pour les « grands auteurs »), alors que paradoxalement ils défendent souvent des positions politiques plus radicales que les premiers¹. À « Vincennes », les catholiques de gauche sont aussi représentés par Jean Devisse, un médiéviste choisi par J.-B. Duroselle et R. Las Vergnas². À l'époque chargé d'enseignement à Lille, il s'investit beaucoup avec Jean Bouvier (qui vient aussi à « Vincennes ») sur un projet de réforme universitaire élaboré en mai-juin 1968³. Cet intérêt pour la réforme explique sans doute pourquoi il est sollicité. Il fait aussi partie des réseaux de J.-B. Duroselle puisque qu'il l'a côtoyé à l'IEP de Paris, où J. Devisse est maître de conférences de 1949 à 1958⁴. Considéré par certains comme le « maître » des « élèves médiévistes »⁵, il assiste aux premières réunions relatives au projet d'université expérimentale et fait partie du « noyau cooptant » chargé de recruter le reste de l'équipe enseignante. Il est, de plus, responsable du département arts mais les problèmes sur la constitution de ce département et le choix des enseignants (l'attribution de la direction du département de cinéma fait l'objet d'une polémique entre les partisans de Jean-Luc Godard et ceux de Marie-Claire Ropars) font que ces questions sont finalement résolues par une assemblée élargie des enseignants arbitrant en faveur de M.-C. Ropars (une littéraire représentante du SGEN)⁶.

Sylvère Monod, un professeur d'anglais de la Sorbonne de 47 ans, né à Cannes et fils de journaliste-typographe d'art, rejoint aussi précocement « Vincennes ». Reçu 1^{er}, et à l'âge de 21 ans, à l'agrégation d'anglais, il atteint rapidement « l'excellence

¹ Source : compte rendu d'un entretien de G. Berger avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

² D'autres catholiques de gauche comme Pierre Sorlin, Marie-Claire Ropars, Jacques Julliard, André Miquel, etc., se lanceront aussi dans le projet « Vincennes ».

³ Selon J. Devisse : « Les provinciaux étaient très étonnés de l'atmosphère de fête de Paris. La province avait beaucoup travaillé. C'était une période de travail intense, une réunion permanente avec des gens très laborieux, l'UEC, la JEC. Le squelette de la loi-cadre sort de Lille ». Source : compte rendu d'un entretien de J. Devisse avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

⁴ Source : *Ibid.* Né en 1923 à Amiens et fils d'ingénieur, J. Devisse obtient l'agrégation d'histoire en 1948, mais ne soutient son doctorat d'État à Paris IV sur *Hincmar, archevêque de Reims (845-882)* qu'en 1973. Il débute sa carrière universitaire comme assistant d'histoire du Moyen Âge à la Sorbonne (1949-1953). Après un passage au CNRS (1954-1956), il est chargé d'enseignement à Dakar (1958-1963) où il découvre l'Afrique, dont il devient l'un des spécialistes les plus reconnus. Ainsi à partir de 1969, il est rapporteur du Comité scientifique international pour la rédaction d'une histoire générale de l'Afrique à l'UNESCO. Cf. Odile Redon, « À Jean Devisse », *Médiévales*, 1996, vol 15, n° 31, pp. 5-6.

⁵ *Ibid.*

⁶ Source : compte rendu d'un entretien de J. Devisse avec A. Melamed, *doc. cit.*

dans sa carrière d'angliciste »¹. Ainsi, il devient professeur à l'âge de 32 ans et traduit C. Dickens et J. Conrad dans la Bibliothèque de la Pléiade, tout en s'occupant activement de la revue *Études anglaises*. Il entend parler de « Vincennes » à la radio le 13 septembre 1968 et les idées sur lesquelles on veut créer ce nouveau centre universitaire (journée continue, année continue, notation continue) l'intéressent, d'autant plus que l'ambiance est très mauvaise à l'Institut d'anglais². Il contacte alors R. Las Vergnas – auquel il a succédé à la tête de l'Institut d'anglais en 1968 après l'y avoir secondé. Il est alors « convoqué chez Dommergues pour passer son examen de “vincennisme” ». Il y a là bien sûr Cassen »³ ; ce qu'il apprécie modérément, lui qui les a eus pour assistants à la Sorbonne. Le 28 octobre 1968, S. Monod est chargé des recrutements par une première assemblée comptant 31 membres et se tenant à la Sorbonne sous la présidence de R. Las Vergnas⁴. Avant cette date, il participe à toutes les réunions du noyau cooptant, dont celle du 25 octobre 1968 où la Commission d'orientation se sépare du Noyau cooptant. Les dossiers de candidatures pour le Centre étant arrivés en ordre dispersé, probablement via le rectorat, son travail consiste à les préparer pour les réunions du noyau cooptant. Ne connaissant pas les affiliations politiques des uns des autres et se fiant essentiellement aux critères habituels de l'université : titres, publications, compétences, S. Monod est quelque peu dérouté par le fonctionnement du noyau cooptant qui cherche notamment à assurer un certain équilibre entre gauchistes et communistes⁵. « Pour Sylvère Monod, les enseignants retenus étaient en général soit gauchistes, soit communistes, soit “naïfs” (c'est-à-dire pas bien au fait des tractations politiques). Pour lui, beaucoup de candidats à Vincennes recherchaient une promotion, pensaient gravir un échelon dans la hiérarchie universitaire : s'ils étaient étudiants ailleurs, ils briguaient un poste d'assistant à Vincennes ; s'ils étaient assistants, ils espéraient un poste de maître de conférences à Vincennes : déjà maître de

¹ A. Jumeau, *In memoriam Sylvère Monod*, *Études anglaises* 2006/3, Vol. 59, p. 383.

² Source : compte rendu d'un entretien de S. Monod avec A. Melamed, *doc. cit.*

³ *Ibid.*

⁴ Source : compte rendu d'un entretien de J. Cabot avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

⁵ Source : compte rendu d'un entretien de S. Monod avec A. Melamed, *doc. cit.*

conférences, ils souhaitaient devenir professeur à Vincennes »¹. Manifestement mal adapté à l'univers vincennois, S. Monod retourne en 1970 à la Sorbonne (devenue Paris III), après avoir enseigné quelque temps au département de littérature anglaise avec H. Cixous et J. Gattégno.

Parmi les autres personnalités précocement associées au projet de Vincennes, on rencontre aussi Robert Ricatte et Tzvetan Todorov qui, avec S. Monod, P. Dommergues et B. Cassen, font partie de la sous-commission « statut des enseignants » dont S. Monod est le rapporteur et qui se réunit entre fin septembre et début octobre 1968². Normalien et âgé de 55 ans, R. Ricatte est alors professeur de français à la Sorbonne. Spécialiste de J. Giono, d'E. Zola et des frères Goncourt, il est proche d'Henri Meschonnic qui enseignera à Vincennes, avec qui il coécrit des ouvrages. S'il est associé, durant cette phase préliminaire, au projet de « Vincennes », il n'y enseigne pas. Selon un témoin, R. Ricatte voulant rester « à la pointe de la Sorbonne » n'ira pas à « Vincennes » et préfère fonder Paris VII avec un autre normalien, Jean-Yves Pouilloux. Tzvetan Todorov, 29 ans à l'époque, de retour de Yale et qui vit alors de bourses et de manière précaire, est contacté par Hélène Cixous en raison de leurs intérêts intellectuels communs, mais aussi peut-être de sa connaissance des universités américaines et soviétiques. Étant de nationalité étrangère, il est engagé comme « professeur associé » - statut qui doit initialement correspondre à 20 % de l'ensemble du corps enseignant de Vincennes³, conformément au souhait d' « ouverture » de l'Université cher au pouvoir politique. Dans une autobiographie récente, sous forme d'entretien, T. Todorov témoigne comme suit de son implication dans le projet de Vincennes et de son expérience au département de littérature française et générale⁴ :

¹ Rémi Faucherre, *Atypie-Utopie Vincennes, naissance d'une université : mai 1968-janvier 1969*, op. cit., p. 59.

² Source : « Rapport sur les travaux de la sous-commission statut des enseignants tenue le 26 septembre et le 1^{er} octobre », Fonds Hélène Cixous, NAF 28080/V4, BNF-Richelieu.

³ Ce pourcentage est évoqué dans « Essai de bilan général de l'activité de l'Université de Paris VIII depuis sa création. Conseil de l'Université, septembre 1974 », Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/6, BDIC.

⁴ Cette publication nous a été indiquée par T. Todorov lui-même après l'avoir abordé au cours d'un colloque sur l'histoire de l'Université de Nanterre pour lui demander de témoigner de son expérience vincennoise. Nous l'en remercions.

« Pendant l'été et l'automne 1968, je me suis retrouvé dans les comités préparatoires à la création de cette université, et en particulier de son département de littérature. On cogitait sur ce que pourrait être un enseignement de littérature qui n'aurait pas à se soucier des traditions dominant la profession. Grâce à une série de délégations de pouvoir (du ministre Edgar Faure au doyen Las Vergnas, et ainsi de suite jusqu'à nous), nous nous sommes trouvés dans une position assez exceptionnelle : la table rase. On pouvait tout inventer, c'était enivrant. Ce genre de révolution, j'étais pour, même si je me doutais que, par la suite, les traditions antérieures reprendraient une partie de leurs droits.

Nous avons donc construit un programme entièrement différent : les siècles ont volé en éclats, et les noms des auteurs ne suffisaient plus pour définir l'objet du cours. Les concepts, en revanche, faisaient une entrée remarquée. On étudiait les genres littéraires : poésie, roman, théâtre, mais aussi nouvelle, récit, autobiographie, journal intime ... On y abordait également les courants littéraires : symbolisme, romantisme, naturalisme ... On rendait visible l'approche que chacun avait choisi de pratiquer : littérature et psychanalyse, littérature et linguistique, littérature et sociologie, littérature et philosophie ... La pluridisciplinarité était la bienvenue. Nous avons inventé une grille abstraite avec les différents types d'approche de la matière littéraire. Les siècles nous semblaient une subdivision artificielle ; cela ne voulait pas dire qu'on était contre l'histoire, mais on ne voulait pas tout lui soumettre. Plutôt que de nous en tenir à la littérature française, on préférait parler de « littérature française et générale ». On ne voulait pas de l'adjectif « comparée » parce qu'il suggérait que l'on étudie d'abord séparément les littératures nationales, puis qu'on les compare, alors que nous voulions étudier la littérature tout court, la littérature comme telle. A me rappeler aujourd'hui ce programme, j'avoue être pris d'un certain vertige. On voit bien pointer le danger que le discours sur les œuvres se mette à la place des œuvres. A notre décharge, je dirais que nous réagissions contre une situation elle-même extrême : le règne exclusif de l'empirisme. L'équilibre ne pouvait s'établir que plus tard.

Quand je dis « nous », je pense surtout à Genette et à moi-même, mais nous n'étions pas les seuls enthousiastes embarqués dans cette aventure. L'ambiance du département de français de Vincennes me paraissait bonne. Tout le monde ne partageait sûrement pas nos idées - du reste, nous étions l'un comme l'autre extérieurs au département, lui aux Hautes Etudes, moi au CNRS -, mais elles recevaient un bon accueil. Une sympathie personnelle s'était établie avec des personnes qui suivaient d'autres chemins ; je pense en particulier à Jean-Pierre Richard, homme et critique très fin, à Jean Verrier ou à Michel Deguy. On y trouvait aussi, pendant ces années, des étudiants fort intéressants, parfois au parcours un peu singulier - rien à voir avec une classe de normaliens -, mais, du coup, plus stimulants.

Vincennes a été cette aventure unique d'une création *ex nihilo*, qui n'avait pas à s'embarrasser de précédents. C'est dans la foulée de sa création qu'est née aussi la revue *Poétique*, où s'exprimait cette nouvelle attitude envers les études littéraires. Détail piquant : à l'origine, la revue était subventionnée par ... la Sorbonne ! Nous nous étions adressés à l'un de ses vice-doyens, Jean-Baptiste Duroselle, un historien, qui avait trouvé amusant de mettre une pierre dans le jardin de ses collègues littéraires. La revue était publiée aux éditions du Seuil, qui nous ont bien soutenus. Elle était

dirigée par Genette et moi, et aussi par Hélène Cixous, qui, elle, ne s'occupait pas vraiment du fonctionnement quotidien ; peu après elle nous a laissés en tête à tête »¹.

La lettre que T. Todorov adresse à H. Cixous, le 8 septembre 1968², dans laquelle il lui suggère des personnes à contacter « qui semblent convenir au travail dont nous avons parlé, en linguistique ou en lettres », accompagnée de « suggestions sur l'organisation de la section « littérature » et sur l'enseignement de la littérature, et qui évoque le projet de créer à « Vincennes » un « Centre de théorie littéraire et de la méthodologie des études littéraires », mêlant les lettres et les sciences humaines, dans une perspective alliant structuralisme, linguistique, nouveau roman et nouvelle critique, faisait déjà penser qu'il pourrait être l'auteur du projet d'organisation des études en lettres. On y découvre, en outre, que G. Genette et J. Derrida ont hésité, un temps, à venir à Vincennes - ce que G. Genette confirme par ailleurs, de façon allusive (cf. *infra*).

« J'ai pensé qu'il serait intéressant d'organiser un Centre, à côté de ceux dont vous m'avez parlé, qui s'occuperait de la théorie littéraire et de la méthodologie des études littéraires [...] point de rencontre et de collaboration entre littéraires, d'une part, représentants des sciences humaines de l'autre [...]. Je pense évidemment à la linguistique, mais en fait il y a aussi la psychologie, l'ethnologie, la sociologie, et, d'un autre point de vue, la philosophie et l'esthétique [...]. [La] tâche qui ne sera propre qu'à lui et qui est précisément l'élaboration d'une théorie littéraire moderne, d'une poétique. Par là-même il peut devenir le noyau à partir duquel s'élaborera peu à peu une nouvelle méthode d'enseignement de la littérature. »

« quand saura-t-on avec certitude qu'une compatibilité existe entre
a) travailler au CNRS (ou à l'Ecole Pratique, ou à l'Ecole Normale) et
b) travailler à la faculté de Vincennes ?

Je pense que la réponse à cette question et ses modalités influenceront non seulement ma décision mais aussi celles de Genette ou Derrida. »

« quel sera le statut de personnes travaillant ainsi ? »

« Quelles seront les formalités à suivre pour organiser le tout ? »

« je sympathise beaucoup avec votre projet »

¹ Tzvetan Todorov, *Devoirs et délices. Une vie de passeur. Entretiens avec Catherine Portevin*, op. cit., pp. 101 à 103.

² Source : Lettre de T. Todorov à Hélène Cixous, 8 septembre 1968, Fonds Hélène Cixous, NAF 28080/V4, BNF-Richelieu.

Ce projet est synthétisé dans un document intitulé « Propositions préliminaires sur l'organisation de l'enseignement des lettres à Vincennes » et il prévoit notamment la création d'un « centre de Théorie de la littérature »¹. En dépit d'une certaine rupture avec l'ordre mandarin traditionnel manifestée par le fait que « Tous les enseignants participeront dans l'enseignement du premier cycle », une conception hiérarchisée du monde académique perdure. Ainsi, les « rangs A » ont droit à un traitement spécial, puisqu'il est précisé que « Les professeurs et les professeurs associés doivent avoir les mêmes droits, plus exactement en ce qui concerne : a) la direction des travaux de 3^e cycle, b) la possibilité de représenter le groupe de français au sein du département, celui de lettres au sein de la faculté, etc., c) participation dans les votes, etc., d) mêmes garanties pour la continuité de l'emploi ». Cette forme de « nouveau mandarinat », comme certains l'appellent à l'époque, est mal accueillie à « Vincennes » et il semble que T. Todorov ait mal supporté le caractère très antihiérarchique de l'ambiance vincennoise, ce qui expliquerait qu'il quitte le Centre au bout d'un an pour le CNRS.

Michel Foucault est associé très tôt au projet Vincennes puisque dans les archives d'H. Cixous nous avons retrouvé une feuille d'agenda datée du 9 août indiquant que l'idée d'une « commission désignation » – qui semble correspondre à ce qui deviendra la « commission d'orientation » – serait une proposition de M. Foucault. En raison de sa notoriété intellectuelle déjà considérable (liée, entre autre, au succès de l'ouvrage intitulé *Les Mots et les choses* et paru en 1966 aux éditions Gallimard), M. Foucault joue un rôle essentiel dans la légitimation intellectuelle du projet vincennois et l'image publique du Centre. Il est difficile de savoir qui contacte M. Foucault pour Vincennes, puisque H. Cixous et P. Dommergues en revendiquent tous deux la responsabilité, D. Erison évoquant plutôt C. Canguilhem². Bien que D. Defert témoigne de l'amitié entre H. Cixous et M. Foucault³, celle-ci semble

¹ Source : « Propositions préliminaires sur l'organisation de l'enseignement des lettres à Vincennes », non daté, Fonds Hélène Cixous, NAF 28080/V4, BNF-Richelieu, (document reproduit en annexe).

² Source : compte rendu d'entretiens de P. Dommergues et d'H. Cixous avec A. Melamed, *doc. cit.* et Didier Erison, *Michel Foucault (1926-1984), op. cit.*, p. 214.

³ Source : compte rendu d'un entretien de D. Defert avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 069613, BDIC.

postérieure. En effet, dans une lettre du 26 septembre 1968, M. Foucault s'adresse à H. Cixous par un très protocolaire « Chère Madame » et lui fait la proposition suivante : « J'aimerais – mais je ne sais si ce sont vos projets merveilleux – vous proposer une sorte d' "unité" (je ne sais quel mot employer : département, section) qui aurait pour thème la "politique de la science" avec différentes directions de recherche (médecine et santé publique ; psychiatrie ; économie et bien sûr politique nucléaire). Quelque chose qui ne serait pas un département d'histoire des sciences, ni même d'épistémologie contemporaine ; mais un centre d'analyse de la science dans sa dimension politique »¹. Cette lettre, tout comme d'autres émanant de Michel Debeauvais, Tzvetan Todorov, Michel Deguy, Jean-Pierre Faye, Serge Leclair et Leslie Manigat, toutes adressées à Hélène Cixous, soulignent néanmoins le rôle central joué par celle-ci en matière de projets scientifiques.

Outre son rôle majeur dans la légitimation « charismatico-rationnelle » de l'institution, M. Foucault contribue à l'orientation antipositiviste du Centre et s'investit notamment dans l'élaboration d'un projet pluridisciplinaire intitulé « bloc expérimental philo-socio-psycho »² qu'il discute longuement avec J.-C. Passeron, un autre normalien philosophe de formation, futur directeur du département de sociologie et que D. Defert présente comme « l'une des têtes pensantes du noyau cooptant ». Ces discussions sont « confirmées par Hélène Cixous qui se rappelle que Foucault lui avait exposé son rêve de relier philosophie et sociologie. Elle définit les discussions du philosophe et du sociologue comme des conciliabules pour essayer d'établir un contrat philosophie-sociologie qui fonctionne »³. Ce projet vise notamment à lutter contre l'autonomisation croissante des disciplines de sciences humaines, il souligne que : « L'idée d'un éloignement croissant entre les disciplines anthropologiques et la philosophie est une idée positiviste et non une idée d'avenir ». Ainsi, M. Foucault est très réservé quant à l'enseignement de la psychologie à Vincennes. Le projet précise d'ailleurs qu'« Il a semblé difficile, étant donné le manque d'équipement à Vincennes de donner place centrale à la psycho-expérimentale » et il souligne ensuite qu'« à l'échelle des postes

¹ Source : lettre de M. Foucault à H. Cixous, 26 septembre 1968, Fonds Hélène Cixous, NAF 28080/V4, BNF-Richelieu.

² Ce projet est reproduit en annexe.

³ Sébastien Audebert, *Les Enseignants du département de philosophie du Centre universitaire expérimental de Vincennes à sa création : 1968-1970*, mémoire de l'IEP de Paris, novembre 1998, p. 17.

disponibles il paraît impossible, sauf à imaginer absurdement un modèle réduit de la licence de psycho, de prétendre donner aux étudiants l'équivalent d'une licence traditionnelle ». Avec H. Cixous, M. Foucault œuvre donc activement à l'implantation de la psychanalyse au détriment de la psychologie, qui voit son nombre de postes diminué arbitrairement. Selon Jean-François Le Ny, communiste, membre du noyau cooptant et futur directeur du département de psychologie : « À l'origine 10 postes prévus pour la psycho, mais on en pique 4 pour la psychanalyse hors réunions officielles », les philosophes se chargeant alors des recrutements¹. Ainsi selon D. Eribon, M. Foucault « fait tout pour écarter les psychologues, pour ménager des postes aux psychanalystes. Avec l'appui de Robert Castel et de Jean-Claude Passeron, il réussit à faire embaucher Serge Leclaire »². Ce dernier témoigne d'ailleurs du fait qu'alors « Foucault et Cixous sont pour l'autonomie, même pour la substitution de la psychanalyse à la psychologie »³. Toujours selon S. Leclaire, M. Foucault « n'a pu éviter que le PCF impose un département de psychologie, si bien que le nombre de postes étant réduit, il y a eu partage des postes dans un département de philosophie/psychanalyse »⁴.

C'est donc Serge Leclaire – un psychiatre de formation, souvent présenté comme le premier disciple de J. Lacan, rédacteur en 1964 des statuts de l'École freudienne de Paris et enseignant à l'ENS de la rue d'Ulm de 1965 à 1968 – qui prend en charge le département de psychanalyse de Vincennes ; J. Lacan ayant visiblement été délibérément écarté, si l'on en croit cette lettre de S. Leclaire à H. Cixous⁵ :

¹ Source : compte rendu d'un entretien de J.-F. Le Ny avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC. Voir aussi Jean-François Le Ny, « Autobiographie de Jean-François Le Ny », dans F. Parot & Richelle, M. (Eds.), *Psychologues de langue française. Autobiographies (263-287)*, Paris, PUF, 1992, p. 275.

² Didier Eribon, *Michel Foucault (1926-1984)*, *op. cit.*, p. 216.

³ Source : compte rendu d'un entretien de S. Leclaire avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

⁴ François Dosse, *Histoire du structuralisme*, vol. II, Paris, La Découverte, 1991, p. 191.

⁵ Source : Lettre de S. Leclaire à H. Cixous, datée du 21 septembre, Fonds Hélène Cixous, NAF 28080/VA, BN Richelieu.

« Chère amie,

Il m'arrive parfois de manifester une tendance quasi obsessionnelle : ne m'en veuillez pas pour cette fois de vous en faire subir les effets.

Voici donc la « thèse » que je vais soutenir auprès de Lacan :

Ce matin, le secrétariat de M. Las Vergnas m'a prié de venir à 15h30 à la Sorbonne ; j'ai eu avec lui un long entretien (plus d'une heure) au cours duquel il m'a proposé de m'occuper du département de psychanalyse dont la création de principe venait d'être décidée dans le cadre de Vincennes ; il ne m'a pas été donné de directives ni sur son organisation, ni sur son orientation. Aucune précision véritable ne m'a été donnée sur le fait que l'on se soit adressé à moi. Sinon la discrète notoriété liée à la publication de mon livre et à mon séminaire à l'Ecole ; mais on m'a assuré que j'étais le seul à avoir été pressenti et que l'on souhaitait que je donne une réponse de principe d'ici mercredi matin.

J'ai manifesté mon intérêt, posé des questions, rappelé l'inspiration lacanienne de ma position etc...

Improvisé dans un premier mouvement j'ai avancé un projet du style « institut de recherches » (ce que j'ai esquissé chez vous l'autre soir). Une femme, dont je n'ai pas retenu le nom (vous même) que je tiens pour une assistante du doyen assistait à l'entretien et prenait des notes. La plus grande discrétion a été recommandée, eu égard au style cooptatif de ce 1^{er} recrutement.

... C'est donc ma confiance en lui, Lacan, qui m'incite à le mettre au courant sans tarder.

Le souci de vous prévenir de cette « thèse » se fonde sur le fantasme (que vous pouvez vous divertir à analyser) que Lacan peut avoir été averti à la suite de la réunion d'hier (l'anonymat sollicite les curiosités) et qu'il peut pareillement avoir été informé de votre participation éminente... auquel cas, après que je lui ai parlé, il peut très bien vous appeler, ou même [illisible] via Derrida, duquel il me sait proche, même si je dis ne pas l'avoir vu depuis mon retour de vacances.

Enfin, jugez vous-même de l'opportunité de prévenir M. Las Vergnas de cette thèse car vous savez qu'à la limite rien n'empêcherait Lacan de tenter de le joindre directement.

Pour la suite, je vous tiendrai au courant avec le souci, pourtant, de vous déranger de moins possible.

Avec amitié »

Selon le *Nouvel Observateur* :

« Ce sera la première fois en France, que la psychanalyse sera enseignée en dehors d'une section de psychologie. "La psychanalyse est une science fondamentale. Il y a le monde avant Freud et le monde après Freud, affirme avec une douceur toute thérapeutique Serge Leclair. Il ne s'agit pas, ajoute-t-il, d'enseigner la psychanalyse,

mais de donner un enseignement psychanalytique, ce qui est fort différent. Il faut apprendre à compter avec la psychanalyse. Si quelque chose est à transmettre ou à enseigner, si l'on peut enseigner des lois codifiables, alors il faut que chacun tire les conséquences de cette découverte. Sans glisser jamais dans l'application, sans confondre le divan et la salle de cours, il faut 'faire passer' les problèmes liés à l'Inconscient, selon une orientation méthodologique nécessaire aux politiques comme aux philosophes, aux littéraires comme aux économistes. Remarquez que nous avons aussi beaucoup à apprendre d'eux...'. Grand admirateur de Jacques Lacan, dont le gendre et la fille doivent enseigner à Vincennes, Serge Leclair, partisan comme ses amis Laplanche et Pontalis, d'un "retour à Freud", trouvera des alliés partout à Vincennes, et surtout chez les linguistes »¹.

En raison de son intérêt prononcé pour les questions d'épistémologie et la « politique de la science », comme de son autorité intellectuelle et de son charisme, M. Foucault semble donc avoir pesé d'un grand poids sur les orientations disciplinaires et scientifiques initiales du Centre. Ainsi, M. Foucault s'oppose au « projet anthropologique » de l'économiste A. Nicolaï – spécialiste de sociologie économique dans une orientation marxiste² -, qui veut « étudier le phénomène social total, travailler avec les historiens, les ethnologues, les psychologues, etc. ». L'économie n'a que six postes de titulaires en 1968-1969 et sera, dans un premier temps, réduite à un simple premier cycle. Un compte rendu d'un témoignage d'A. Nicolaï, quelque peu amer à son égard et qui ne restera pas à Vincennes, explique que « Foucault est très entouré. Nicolaï a ressenti très fortement les phénomènes d'exclusion : copinage très forts chez les littéraires et les philosophes »³ ; pour le recrutement desquels le réseau normalien semble avoir constitué la matrice. Ici pointent déjà les difficultés que connaîtra la « pluridisciplinarité » à Vincennes. L'inertie des habitus disciplinaires mais aussi, et peut-être surtout, des habitus scolaires, eux-mêmes fondés sur des classes de trajectoires (origine sociale, passage préalable ou non par une classe préparatoire, l'École normale, l'agrégation), parce qu'elle crée des affinités relationnelles, mais aussi intellectuelles, épistémologiques, conscientes comme inconscientes, ainsi que des hiérarchies

¹ Guy Dumur, « Les paris de Vincennes », *Le Nouvel Observateur*, 9 décembre 1968, p. 40.

² Cf. Philippe Brachet, « L'économie et les sciences humaines by Guy Palmade », *Revue française de sociologie*, vol. 9, No. 4 (oct-déc., 1968), pp. 568-569.

³ Source : compte rendu d'un entretien d'André Nicolaï avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

puissantes entre ceux qui les partagent et des lignes de fractures avec les autres, en est sans doute une des explications les plus fortes¹.

C/ La délégation de la formalisation juridique et pédagogique à des « experts »

Comme le souligne S. Monod, d'après le compte rendu de son entretien avec A. Melamed, « Personne n'avait fait ce métier, créer *ex nihilo* une université en trois mois ». Si le ministère et R. Las Vergnas savent avec quoi les « contestataires universitaires » de Mai veulent rompre, il est plus difficile d'imaginer par quelles structures, organisations concrètes le remplacer. Pour ce faire, ils font appel à un certain nombre d'experts, hauts fonctionnaires « de gauche », favorables au mouvement de mai, et les chargent d'élaborer les statuts juridiques et la structure pédagogique du nouveau Centre². Parmi eux, on rencontre Michel Debeauvais, dont le témoignage non publié est particulièrement intéressant, car il permet de rompre avec le récit universitaro-centré des débuts de Vincennes. C'est pourquoi nous en rapportons de larges extraits³. Selon le témoignage de M. Debeauvais, R. Las Vergnas demande à J.-B. Duroselle de se charger du projet de Vincennes en créant une petite équipe. Mobilisant son réseau de l'IEP de Paris, ce dernier fait appel à Alain-Louis Dutheillet de Lamothe et Roger Errera pour les aspects juridiques. Le premier est énarque, maître des requêtes au Conseil d'État et maître de conférences à l'ENA ainsi qu'à l'IEP⁴. Le second est haut fonctionnaire à la Cour des Comptes et enseigne aussi à l'IEP⁵. Énarque et juriste de gauche, il est proche

¹ Cf. notamment Jean-Pierre Faguer, *Khâgneux pour la vie : une histoire des années soixante*, Paris, Centre d'études de l'emploi, 1995 ; et Frédérique Matonti, *Intellectuels communistes : essai sur l'obéissance politique : la Nouvelle critique (1967-1980)*, Paris, La Découverte, 2005.

² Néanmoins, P. Dommergues et B. Cassen sont aussi présents à une réunion du « groupe de travail sur les questions administratives », avec M. Debeauvais, A.-L. Dutheillet de Lamothe et R. Errera, début octobre 1968. Source : « Groupe de travail sur les questions administratives, réunions des 2 et 4 octobre 1968 », Fonds H. Cixous, NAF 28080/V4, BNF-Richelieu.

³ M. Debeauvais dirigera, en 1976, le premier ouvrage collectif sur Vincennes *L'Université ouverte : les dossiers de Vincennes*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1976.

⁴ *Who 'who in France*, Paris, J. Lafitte, 1969-1970.

⁵ Il est assez piquant d'observer que B. Cassen, P. Dommergues, J.-B. Duroselle, J. Julliard, A. L. Dutheillet de Lamothe et R. Errera sont tous, en 1967-1968 et 1968-1969, enseignants à l'IEP de Paris,

de la revue *Le Débat*¹. Ils sont les rédacteurs du décret de création de Vincennes qui paraît le 12 décembre 1968 dans le *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, après que de Gaulle ait demandé qu'il soit revu (cf. chapitre VI). Ils conseillent aussi l'équipe initiale, « très littéraire », concernant le recrutement des enseignants en droit, science politique et sciences économiques – leur participation à la création de Vincennes semble toutefois avoir été très limitée si l'on en croit une lettre de M. Debeauvais à H. Cixous datée de décembre 1968 dans laquelle il l'alerte du fait qu'A.-L. Dutheillet de Lamothe n'a plus été contacté depuis « l'unique réunion du 19-20 août »².

En outre, J.-B. Duroselle recommande M. Debeauvais à R. Las Vergnas pour le « plan pédagogique ». M. Debeauvais se souvient ainsi d'une rencontre, au cours du mois d'août, avec Edgar Faure et qui donne un bon aperçu des intentions et méthodes du ministre :

« J'ai gardé le souvenir de l'entretien que nous avons eu avec Edgar Faure quelques jours plus tard dans son appartement de l'Avenue Foch. Il avait demandé à Las Vergnas de venir avec quelques autres (Cixous ? Dommergues ? Je me souviens seulement de Duroselle et de Dutheillet, et de l'absence de représentants du ministère de l'Éducation nationale ou de son cabinet) pour nous donner ses directives. *Après ce qui s'est passé en mai*, nous dit-il en substance, *il est évident qu'il faut réformer les universités. J'aurais pu demander à mon Ministère de la préparer. Mais je crois qu'il faut commencer par faire plusieurs expériences avant de décider de réformes au niveau national. Je préfère donc m'adresser à vous, universitaires, pour me faire des propositions, en toute liberté. Je vous demande donc d'être imaginatifs, mais je vous rappelle trois choses : ne me demandez pas trop, car un Ministre ne peut pas beaucoup ; ne tardez pas, car la période est favorable, mais un Ministre ne reste pas longtemps.* J'étais si surpris de ce discours si inattendu que j'ai oublié la troisième. Il me semble qu'il nous recommandait de traiter directement avec son cabinet (J. de Chalendar et Michel Alliot). Il me semblait que c'était la première fois qu'un ministre de l'Éducation abandonnait la tradition napoléonienne du Grand Maître de l'Université gérant l'ensemble du système, dont le modèle, militaire à l'origine, était devenu au cours du temps une immense machine bureaucratique. L'expérimentation, la diversité, l'imagination ne semblaient pas l'effrayer. [...] Quelques semaines plus tard, il

connu pour la sélection pratiquée à son entrée, son souci d'adaptation des « formations » aux débouchés professionnels ainsi que pour ses méthodes d'enseignement en petits groupes, or cette filiation est rarement revendiquée et assez éloignée de l'image mythique de Vincennes.

¹ Source : entretien de M. Debeauvais avec G. Berger, communiqué par ce dernier (qu'il en soit ici remercié).

² Source : lettre de Michel Debeauvais à Hélène Cixous, datée de décembre 1968, Fonds Hélène Cixous, NAF 28080/VA, BNF-Richelieu.

introduisait lui-même le désordre dans son Ministère en l'engageant dans les groupes PIM (planification interne ministérielle), sous le prétexte que la planification était si importante que toutes ses Directions devaient la prendre en charge »¹.

M. Debeauvais s'implique alors de plus en plus dans les réunions de travail, presque quotidiennes et « sans ordre du jour » observe-t-il avec étonnement, consacrées à la création du Centre, ce qui, « à la surprise générale », le conduit à quitter son poste à l'OCDE – pourtant particulièrement bien rémunéré – pour se plonger à plein temps dans cette aventure. Il est avant tout animé d'une préoccupation politique : « Comment utiliser ces savoirs et ces techniques au service d'un changement social ? Des universités rénovées pourraient-elles exercer leur fonction critique pour contribuer à humaniser les sociétés plutôt qu'à les conditionner en perfectionnant les moyens de production, d'information et de gestion échappant au contrôle démocratique ? Une transmutation nietzschéenne des valeurs était-elle possible à la faveur des aspirations de la flambée de mai ? Pouvait-on les traduire en termes durables dans une expérimentation universitaire ? »².

Vincennes est donc créée dans le cadre de « l'ouverture des possibles » consécutive aux événements de « Mai ». Mais si, et comme le souligne M. Debeauvais, tous les participants à cette phase préparatoire paraissent animés de sentiments analogues :

« il n'y avait pas eu de réunion pour définir en commun les objectifs du Centre expérimental ; on se réunissait presque tous les jours, mais seulement pour la répartition des tâches et les comptes rendus sur l'avancement du "dossier" qui devait être présenté par Las Vergnas à Edgar Faure dans quelques semaines, à temps pour que la rentrée se fasse dès octobre ou novembre 1968, alors qu'il n'y avait encore qu'un terrain vague, un petit groupe d'enthousiastes qui se connaissaient à peine et n'avaient pas jugé nécessaire de définir en commun leurs objectifs, ni aucun texte précisant notre statut juridique. Avec le recul, je crois maintenant que c'était inévitable avec nos contraintes de temps et l'incertitude sur tous les moyens (postes, construction, etc.), et même préférable. Mais j'étais déconcerté par cette fièvre d'improvisation : constitution des groupes, méthodes de travail et décisions. J'avais été habitué à un autre rythme pour la préparation des

¹ Michel Debeauvais, « Quelques souvenirs sur les origines de Vincennes », *doc. cit.*, p. 1.

² *Ibid*, p. 2.

réformes et des innovations : plusieurs années de préparation pour les nouvelles institutions, jusqu'à une dizaine d'années pour l'*Open University* britannique »¹.

Cette urgence, cette improvisation sont d'ailleurs soulignées par tous les protagonistes. « Mai 68 » ouvre d'un coup l'espace des possibles et chacun semble avoir conscience que cette opportunité ne va pas durer, qu'il faut en profiter et faire le plus vite possible. Comme le dit Hélène Cixous : « En ce printemps, il y avait trêve de "résistance" à la psychanalyse, à la poésie, à la philosophie, aux femmes, aux jeunes... Il soufflait une force poétique »². Mais cette fièvre de création collective ne va pas sans une certaine division du travail – chaque groupe fonctionnant presque tout de suite parallèlement – laquelle s'avère très fonctionnelle en évitant notamment que n'éclatent trop vite certains conflits car en dépit d'un commun enthousiasme vis-à-vis du projet de Vincennes, les premiers acteurs qu'il mobilise ne savent pas exactement quelle histoire ils font et ne se rendent pas nécessairement compte qu'ils ne cherchent pas à en écrire les mêmes chapitres. Ils improvisent, pensant aller dans la même direction, comme si cela allait de soi. M. Debeauvais s'interroge ainsi sur l'existence d'une « harmonie préétablie » entre eux, sans jamais que ne se pose la question de savoir « sur quoi étions-nous d'accord ? Avions-nous un projet en commun ? Créer une anti-Sorbonne ? »³.

En l'absence de consensus explicite sur les objectifs et finalités du Centre, la définition du plan pédagogique, dont M. Debeauvais a alors la charge, ne peut donc se faire d'abord que négativement :

« Ce qu'il fallait éviter était assez clair : le cours magistral et les certificats massifs (quatre pour une licence), qui étaient la base du système mandarinal et de sa hiérarchie bureaucratique ; le travail personnel des étudiants insuffisamment encadré était surtout laissé à leur initiative et conçu comme une préparation aux quatre examens terminaux ; le rejet *a priori* des adultes par des horaires inadaptés, et des non-bacheliers quelle que soit leur expérience professionnelle ; les horaires d'enseignement très faibles (3 heures par semaine pendant la moitié de l'année), mais considérés comme les seules

¹ *Ibid*, p. 3.

² Jean-Michel Djian (dir.), *Vincennes, une aventure de la pensée critique*, op. cit., p. 25.

³ Michel Debeauvais, *Quelques souvenirs sur les origines de Vincennes*, op. cit., p. 2.

obligations vis-à-vis de la formation des étudiants ; le système d'examens ignorant le contrôle continu, etc. »¹.

Reste à imaginer les nouvelles structures permettant ces ruptures, à la fois acceptables par le pouvoir politique et susceptibles d'attirer des enseignants et étudiants « contestataires » volontaires :

« Les contraintes à prévoir tenaient d'abord aux aspirations des enseignants qui choisiraient de s'engager dans l'expérience, et des étudiants qui viendraient comme ils étaient venus à Avignon en juillet 1968. Il était donc illusoire de penser imposer des normes contraignantes dans un lieu assez loin de la Sorbonne pour se considérer comme autonome, et qui devait attirer les jeunes qui voulaient continuer à vivre les rêves libertaires du joli mai »².

Face à ces injonctions en partie contradictoires et aux délais, très courts, impartis, M. Debeauvais se tourne vers l'existant :

« Moi ce que j'ai fait, c'est prendre le modèle américain. Je ne l'ai pas dit, mais c'est ce que je faisais. Pourquoi ? Parce que les universités américaines – j'avais beaucoup réfléchi là-dessus à l'OCDE et à l'EPHE – c'était l'université qui s'était révélée la mieux adaptée. Les universités européennes étaient restées figées et les universités américaines avaient gardé un dynamisme extraordinaire pour s'adapter à des quantités de choses et évoluer constamment »³.

Depuis la lecture d'un ouvrage de Joseph Ben David expliquant notamment que les universités américaines s'étaient modernisées grâce à l'entrée du secteur privé obligeant les universitaires à s'ouvrir à la demande sociale, M. Debeauvais est en effet assez admiratif du modèle américain et particulièrement impressionné par le système

¹ *Ibid*, p. 4.

² *Ibid*.

³ M. Debeauvais, dans Katharina Bellan, *Le Vent de Vincennes*, film long métrage, VLR production, 2005 (propos qui nous été rapportés par C. Soulié, qu'il en soit ici remercié).

des *credits*¹, offrant notamment la possibilité d'étaler le temps des études. Or, personnellement soucieux de favoriser une certaine démocratisation de l'enseignement supérieur et l'ascension sociale des classes populaires, M. Debeauvais se préoccupe avant tout de trouver un système permettant aux « travailleurs » de reprendre des études :

« Je commençai donc par imaginer la situation d'un "travailleur" ne pouvant venir à Vincennes qu'un soir par semaine, de 19 à 21 h. Le module des "crédits" nord-américains d'une heure hebdomadaire me paraissait à la fois trop parcellaire, et peu réalisable dans les conditions d'organisation précaire prévisibles. Il semblait préférable de concevoir une séance de trois heures ; en prévoyant le double de travail personnel, on arrivait à un crédit de 9 heures par semaine, ce qui correspondait pour un étudiant à plein temps à cinq crédits hebdomadaires (5 x 9h = 45 h). Le rythme américain du semestre permettait une progression flexible d'unités capitalisables, déjà prônée par Bertrand Schwartz². Au total, un plein-temps comporterait 10 crédits par an, et 30 pour une licence, avec contrôle continu, possibilités de choix des crédits par les étudiants, ce qui leur permettait de construire leur programme en les mettant en situation de choix. Je proposais aussi d'accroître ces possibilités en leur permettant de choisir un quart de leurs crédits en dehors de leur Département de dominante »³.

La seule objection serait venue de J.-B. Duroselle, portant sur la forme plus que sur le fond :

« "Je n'ai rien contre ton système de crédits, mais le mot fera réagir, car on dira qu'on copie les Américains".
Moi : C'est pourtant un modèle intéressant, et qui sera compris à l'étranger.
"Peut-être, mais c'est le mot de 'crédit' qu'il faut éviter"
– Qu'est-ce que tu proposes alors ?
"Pourquoi pas 'unité de valeur'?"
– Mais ça ne veut rien dire !

¹ Source : entretien de M. Debeauvais avec C. Soulié, communiqué par ce dernier. (Qu'il en soit ici remercié.)

² B. Schwartz est à l'époque, rappelons-le, chargé de la « formation permanente » au sein du cabinet d'E. Faure, et doté d'une longue expérience de directeur de l'Institut National pour la Formation des Adultes de Nancy (INFA) et que l'idée d'« unité d'enseignement » avait été évoquée par les historiens et celle de « dominante » par les sociologues mobilisés durant l'occupation de la Sorbonne.

³ Michel Debeauvais, *Quelques souvenirs sur les origines de Vincennes*, *doc. cit.*, p. 5.

“Eh bien, justement.”

Il avait raison ; non seulement les UV ont été acceptées sans débat par les enseignants du “noyau cooptant”, mais en deux années la plupart des universités françaises avaient adopté les UV pour remplacer les certificats, sans que le Ministère les ait réglementées. C’est donc Vincennes qui est à l’origine de cette réforme nationale ; disons modestement que cette réforme était dans l’esprit du temps. Le *Zeitgeist* de Hegel... »¹.

Selon M. Debeauvais, l’intérêt de l’UV pour les enseignants réside dans le fait que : « C’était une règle pour que chacun fasse ce qui lui plaît »² ; seule règle susceptible, pense-t-on alors, d’être acceptée par le type d’enseignants et étudiants attendus. Et c’est pourquoi le projet d’organisation en « grappes » (avec donc un cursus en partie imposé) émanant de l’historien J. Devisse est rejeté. Ce dernier, qui propose un schéma de formation thématique, reproche au système des U.V. de ne pas permettre un regroupement pluridisciplinaire réel, mais de conduire plutôt à une dispersion des enseignements³.

Autre « innovation » importée des États-Unis, le semestre qui sera, lui aussi, adopté par beaucoup d’universités – il était notamment réclamé par les historiens mobilisés lors de l’occupation de la Sorbonne, soucieux de ménager aux enseignants du temps pour la recherche, notamment grâce à « l’organisation de l’année universitaire en deux semestres de 5 mois avec une équipe d’enseignants « présents à plein temps » durant l’un ou l’autre et libérés pour leurs recherches le reste du temps. « Mais le “semestre d’été” qu’on avait rêvé pour compléter l’ouverture aux travailleurs n’a pas pu être mis en place »⁴, tout comme l’exigence de la présence sur le campus des

¹ *Ibid*, p. 5. Il faut préciser ici que l’organisation de l’enseignement sur le modèle des *credits* américains été alors déjà pratiquée depuis plusieurs années au sein du « Complexe de Nancy », cf. Britt-Mari Barth, Christine Capelani, « Laot (Françoise). - La Formation des Adultes. Histoire d’une utopie en acte. Le Complexe de Nancy », *art. cit.* (cf. chapitre III). En outre, l’idée d’ « unité d’enseignement » est évoquée par les historiens et celle de « dominante » par les sociologues mobilisés au sein de la Sorbonne occupée.

² M. Debeauvais, dans Katharina Bellan, *Le Vent de Vincennes, doc. cit.* Le système des UV permet aussi d’éviter la douloureuse expérience du redoublement liée à l’ancien système des certificats, puisqu’une fois obtenue l’ « UV » est capitalisée.

³ Selon le compte rendu d’un entretien de J. Julliard avec A. Melamed, *doc. cit.*, « C’est dans les débats préparatoires que vont être lancées les “UV” par Duroselle, contre le projet Devisse (les “grappes” ou thèmes) ».

⁴ Michel Debeauvais, *Quelques souvenirs sur les origines de Vincennes, doc. cit.*, p. 3.

enseignants deux jours ou quatre demi-journées par semaine¹, faute notamment de la concrétisation du projet – d’inspiration américaine là encore – d’attribuer un bureau pour quatre enseignants :

« J’attendais beaucoup de cette nouveauté qui pouvait fixer dans l’université la vie intellectuelle, contrairement à la tradition de nos Facultés de Lettres, en favorisant des relations d’échanges entre les enseignants, et avec les étudiants. À ma grande déception, ce projet que j’avais pris la précaution de ronéotyper et de distribuer aux participants fut démantelé aussitôt par les revendications d’une vingtaine d’étudiants prétendant représenter des groupes divers, connus ou inconnus, ayant tous besoin de locaux. J’étais étonné que les enseignants leur cèdent si facilement. C’est seulement par la suite que j’ai compris que la pénurie de lieux et de moyens de travail dont ils se plaignaient à la Sorbonne légitimait aussi leur absentéisme. La ressource invisible correspondante, c’est le temps libre et sa libre disposition, pour la recherche, les travaux personnels ou tout autre emploi au choix de chacun. Après l’euphorie créative de la préparation, c’est à l’occasion de cette réunion transformée en Assemblée générale que j’ai perçu l’ampleur des difficultés qu’il faudrait affronter pour surmonter les risques de dérive du projet »².

Cette anecdote, qui aura pour cadre la première assemblée générale du Centre, souligne bien les limites rencontrées par l’importation d’un modèle pédagogique étranger se heurtant à la forte inertie d’habitus pédagogiques nationalement construits. A la décharge des enseignants, il faut toutefois préciser que les bureaux qui leur étaient initialement destinés étaient moitié moins nombreux qu’envisagés³ et que, alors même que la loi d’orientation prévoyait la possibilité pour les groupes étudiants d’obtenir des

¹ Source : « Commission d’orientation de Vincennes. Rapport sur les travaux de la sous-commission du statut des enseignants », signé de Sylvère Monod, présenté en séance plénière le 4 octobre (1968), Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13.

² Michel Debeauvais, *Quelques souvenirs sur les origines de Vincennes*, *doc. cit.*, p. 5.

³ « le centre n’est pourvu que d’un nombre insuffisant de bureaux d’enseignants (30 pour 240 enseignants) » et, plus largement, « il ne paraît pas que tous les équipements matériels aient pu être acquis, de sorte que certaines disciplines sont démunies de leurs moyens d’enseignement », Source : « Lettre du 18 février 1969, rapport sur les perspectives de la rentrée universitaire 1969 dans la région parisienne (étudiants et locaux), Ministère de l’Éducation nationale, inspection générale de l’administration », signée G. Amestoye et G. Rabate, Fonds 19870192/35, versement du Cabinet du ministre de l’Éducation nationale Edgar Faure (Juillet 1968-Mai 1969), Dossiers de Gaillard (Yann) inspecteur des finances, directeur adjoint du Cabinet, chargé des affaires économiques et financières, de la liaison avec l’Aménagement du territoire et le plan, des affaires européennes, des constructions universitaires et scolaires, du ramassage scolaire, AN.

locaux pour leurs activités politiques, aucun n'avait été prévu par les plans de construction de Vincennes.

Une certaine inertie semble aussi s'être manifestée au plan disciplinaire. Ainsi, et en opposition à la vocation pluridisciplinaire du Centre, M. Debeauvais opte pour une organisation en « Départements disciplinaires » – dont la principale innovation réside dans leur fonctionnement moins « mandarinal » que celui des anciennes chaires et sections, car fondés sur l'existence de collectifs englobant les enseignants de tout rang. Dans l'esprit de M. Debeauvais, le département doit remplacer la structure facultaire - très critiquée en mai et depuis les colloques de l'AEERS - et c'est un modèle « plus scientifique », car fondé sur l'idée de discipline, que celui des facultés, pensé en fonction d'une profession. De manière générale, la structuration en « départements » disciplinaires semble être allée de soi, sans doute parce qu'elle s'accordait aux habitudes intellectuelles de chacun :

« Le système des Départements disciplinaires, qui me paraissait souhaitable, avait été accepté (sans débat) par les enseignants de Vincennes ; mais il a été éliminé par Michel Alliot dans son projet de Loi d'orientation, avec l'argument qu'ils nuisaient à l'interdisciplinarité ; d'où ses Unités d'enseignement et de recherche (UER) de 1.000 à 1.500 étudiants, structure qui, pensait-il, obligerait les disciplines à coopérer. Je crois qu'il avait tort ; en tout cas, la structure départementale de Vincennes préexistait à la Loi d'orientation de décembre 1968, et elle a survécu de fait lorsque le CUEV est devenu l'Université de Paris VIII et qu'elle a dû créer des UER (15 regroupant la trentaine de Départements), puis des UFR »¹.

Outre le système des « UV » et celui de « dominante- sous-dominante » qui sont liés, le modèle universitaire américain inspire encore le désir d'ouverture aux enseignants « associés » (recrutés en raison de leurs compétences spécifiques mais dépourvus des titres universitaires requis pour les fonctions d'enseignant titulaire, ils sont contractuels et le plus souvent étrangers)², le remplacement des anciennes

¹ Michel Debeauvais, *doc. cit.*, p. 5. Le CUEV devient l'université de Paris VIII le 17 décembre 1970.

² Ce type de recrutement est rendu possible par la loi d'orientation du 12 novembre 1968 qui stipule au titre VI, article 30, que : « Ces établissements (les établissements publics à caractère scientifique et culturel relevant du ministère de l'Éducation nationale) peuvent faire appel, pour l'enseignement, aux chercheurs, à des personnalités extérieures et, éventuellement, aux étudiants qualifiés. En dérogation au statut général de la Fonction publique, les enseignants de nationalité étrangère peuvent, dans les

« sections » par des « départements », du « doyen » par un « président », l'organisation en « semestres », ainsi que le souci d'une plus grande proximité entre étudiants et enseignants, ces derniers devant être présents « une matinée ou après-midi ou soirée par semaine »¹. L'« innovation » à Vincennes, en partie imitée ailleurs, prend ainsi la forme d'une sorte d'importation, plus ou moins clandestine, du modèle universitaire américain dans une université qui, paradoxalement au début, est en grande partie tenue par des partis d'extrême-gauche aux discours violemment anti-américains. Marianne Debouzy, une américaniste vincennoise, souligne ce paradoxe : « C'est là un point extrêmement important : les étudiants en mai 68 croyaient faire la révolution alors qu'ils ont fait l'américanisation de l'université française ! »². Néanmoins, cette importation reste très sélective et source de retraductions comme d'adaptations aux habitudes académiques nationales.

D'autres enseignants comme J.-B. Duroselle, P. Dommergues et T. Todorov, de par leur expérience et connaissance des universités américaines, contribuent aussi à l'importation du modèle américain. Plus largement, une bonne part des premiers Vincennois semble avoir partagé une certaine croyance dans les vertus de ce modèle. Cette croyance, ainsi qu'une commune participation au mouvement critique de l'Université en mai-juin-juillet 1968 – y compris concernant J.-B. Duroselle – ont pu ainsi faire croire à un relatif consensus et à un partage des perspectives. Ce n'est que sur le tard que les uns et les autres se rendront compte de leurs divergences, sans qu'elles soient pour autant rédhibitoires.

conditions fixées par un décret en Conseil d'État, être nommés dans le corps d'enseignants de l'enseignement supérieur. »

¹ Source : « Avant-projet de Vincennes (base de discussion) », non daté, *doc. cit.* (reproduit en annexe du chapitre VI). Dans leur lettre de démission du 13 octobre 1970, Jean Cabot, Yves Hervouet et René Girault, qui font alors partie de l'équipe dirigeante du Centre, écrivent : « Le scandale que constitue l'absence de bureaux de travail pour les enseignants n'est plus à souligner. Il a, à lui seul, fait échouer le projet accepté par tous au départ de se tenir pendant 4 demies journées au moins à la disposition des étudiants », Michel Debeauvais (dir.), *L'Université ouverte : les dossiers de Vincennes, op. cit.*, p. 27.

² « Les rapports entre mouvements américains et mouvements français, Les années 68 : événements, cultures politiques et modes de vie », *Lettre d'information*, n° 11, 27 novembre 1995, Paris I, IMG, p. 11.

Conclusion chapitre VII :

Sans l'alliance ponctuelle et improbable de profils contrastés (universitaires aux positions institutionnelles assises, « prétendants », chercheurs aux positions universitaires plus ou moins marginales, syndicalistes, hauts fonctionnaires et hommes politiques), la création de Vincennes aurait sans doute (comme le projet d'Antony) échoué. La diversité des soutiens qui lui ont été apportés a en effet permis d'assurer la légitimité et les fondements intellectuels, académiques, politiques et juridiques de cette institution naissante. En effet, ceux qui, presque « malgré eux », penchent vers des aspirations de fait plus élitistes, savent que le projet, dans un tel contexte social et politique, ne peut se passer du soutien politique des syndicats enseignants et partis de gauche. À l'inverse, les partisans d'une université « populaire » ont tout intérêt à ce que certaines figures intellectuelles, plus enclines à la constitution d'espaces de recherche, apportent leur caution et leur légitimité intellectuelle à l'institution, dont tous les membres bénéficient en retour. En outre, la logique syndicale de création d'un maximum de postes, offrant des possibilités de recrutement comme de promotion, et supposant donc que la capacité d'accueil de l'institution dépasse celle d'un centre de recherche spécialisé comptant essentiellement des « rangs A » et des apprentis chercheurs, permet de faire le lien entre ces différentes logiques puisque les « hérétiques consacrés »¹, enclins à la constitution d'espaces de recherche, y ont tout autant intérêt que les enseignants moins dotés et peut-être plus enclins à défendre la « démocratisation ». Cette collaboration quelque peu concurrentielle a pour principe de fonctionnement et de résolution/évitement des conflits, une répartition des tâches selon les objectifs et ressources de chacun².

¹ Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, *op. cit.*, p. 140.

² Confrontée au même problème des finalités de l'institution, Dauphine y répond par le dualisme de son offre d'enseignement. Les assistants y sont cantonnés au 1^{er} cycle, les professeurs se réfugiant en doctorat. Françoise Picq parle ainsi des « deux cultures » de Dauphine et distingue deux conceptions concurrentes : l'une en 1^{er} cycle (pluridisciplinarité, pédagogie active, collégialité enseignante), l'autre en 3^e cycle (sciences de gestion qui accueillent un public plus âgé et conventionnel, provenant d'ailleurs), Cf. Dauphine université, *Dauphine de l'expérimentation à l'innovation*, *op. cit.*, p. 50.

Ces relatives divergences de départ contribuent sans doute à expliquer le caractère relativement flou de l' « Avant-projet de Vincennes » servant de base aux discussions entre enseignants¹. Comme évoqué au chapitre VI, cet « Avant-projet », malheureusement non daté et non signé, ne prévoit rien de très précis, mais une « orientation générale » mettant en avant la « vocation » aux « études contemporaines ». La revendication de la « coexistence à tous les niveaux : recherche/ enseignement/ secteur appliqué » tente de concilier les différents projets qui, en dépit de leurs contradictions, s'accordent sur le principe, offrant de multiples possibilités, d'une rupture d'avec les pratiques pédagogiques habituelles. Ce document, qui évoque une organisation du travail en « séminaires » et GTU (Groupes de travail universitaires), précise aussi qu'il sera fait appel à des « moyens de connaissance non livresques », que les examens seront supprimés au profit de la notation continue et qu'un premier diplôme sera accessible à partir de « bac + 2 » avec d'abord un tronc commun pluridisciplinaire, puis une spécialisation progressive dès la seconde année. Les niveaux « bac + 2 » et « bac +3 » sont censés conduire aux professions de « cadres moyens » et « cadres intermédiaires », tandis que les niveaux supérieurs débouchent sur des recrutements dans le secondaire, le supérieur, la fonction publique (inter)nationale et « les études contemporaines. » Enfin, la « cogestion administrative/ pédagogique, etc. » avec les étudiants est envisagée.

Un compromis semble donc ne pouvoir se faire que sur l'idée très générale de dé-hiérarchisation des rapports entre enseignants, comme entre enseignants et étudiants, et de rénovation des pratiques pédagogiques – sans qu'en soient précisées les modalités – à même de fédérer un maximum d'étudiants et d'enseignants critiques du « mandarinat » – nombreux parmi les « prétendants » (assistants surtout, mais aussi tous les non titulaires de chaires) qui constituent l'essentiel des candidats à Vincennes (cf. chapitre VIII). En revanche, le programme d'enseignement-recherche reste flou et la finalité du Centre pas véritablement arrêtée.

¹ Source : « Avant-projet de Vincennes (base de discussion) », *doc.cit.* (cf annexes chapitre VI).

CHAPITRE VIII :

INCARNATION ET INFLEXION DES PROJETS INITIAUX : LES PREMIERS VINCENNOIS¹

« [...] pour que l'histoire sociale des institutions soit à même de déconstruire les figures mythiques de l'histoire institutionnelle, il faut constamment revenir au plus près des histoires sociales individuelles qui permettent seules de reconstruire le sens social de l' « investissement » dans l'institution et, du même coup, d'éclairer les médiations par lesquelles les projets institutionnels prennent corps »²

Les bâtiments de « Vincennes » ont beau être achevés dès la mi-novembre 1968, ils n'arrêtent pas la définition de l'institution, investie des projets concurrents et en partie contradictoires de ses fondateurs. La réalité du Centre universitaire expérimental de Vincennes va se façonner au jour le jour, sous l'effet des pratiques de ses acteurs au quotidien. Il s'agira donc, dans ce chapitre, d'étudier les logiques qui ont présidé à la constitution du premier collectif enseignant - dont une très grande partie, nous le verrons, restera en poste tout au long de l'expérience de « Vincennes à Vincennes », voire au-delà de son transfert à Saint-Denis - et les caractéristiques qui se dégagent ainsi de cette équipe pédagogique recrutée sur la base du volontariat. De même, le refus de la sectorisation comme principe de recrutement des étudiants n'a amené à Vincennes que des volontaires qui auront, eux aussi, un rôle décisif dans la définition pratique de l'institution et de son image publique. A partir de différentes données statistiques et de témoignages, nous tracerons donc à grands traits le profil de ce premier public

¹ Ce chapitre est une version remaniée et augmentée du chapitre « Le recrutement des premiers enseignants de Vincennes » paru dans Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du centre expérimental de Vincennes*, Saint-Denis, PUV, 2012, pp. 123-160.

² Francine Muel-Dreyfus, *Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1900 : les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Minuit, 1983, p. 10.

Vincennois, en soulignant son hétérogénéité, notamment selon les départements. Les personnels administratifs et techniques, comme dans n'importe quelle université et sans doute plus encore à Vincennes – où les agents administratifs préalablement en poste ont été volontaires pour demander leur mutation pour cette institution « expérimentale » et les autres ont largement été recrutés parmi les étudiants militants -, ont également joué un rôle de premier plan dans la définition pratique de l'institution mais nos recherches n'ont pu leur être étendues¹.

¹ En revanche, Charles Soulié travaille sur cette question, voir notamment Florence Bourillon, Eléonore Marantz, Stéphanie Mechine, Loïc Vadelorge (dir.), *De l'université de Paris aux universités franciliennes*, PUR, à paraître.

A/ Une cooptation *sui generis*

« Il n’y pas de maître sans maître »¹

« Vincennes : risques et tentations »²

« “Je vais vous faire une proposition malhonnête. Je ne peux pas vous dire de la part de qui. Est-ce que voulez venir à Vincennes ?” ». Cette histoire qui circule parmi les enseignants parisiens illustre bien la situation créée autour de Vincennes : tout le monde veut y aller et personne ne sait ce que c’est. La publicité faite par les responsables et leurs alliés (un centre de recherche extraordinaire, des moyens et des normes d’encadrement à l’américaine, une remise en question fondamentale et permanente des méthodes traditionnelles, l’Université enfin ouverte sur le monde contemporain) a coexisté avec un manque total d’information : les facultés des sciences ont reçu des circulaires au sujet du nouveau centre expérimental d’Antony, les facultés des lettres n’ont rien reçu concernant Vincennes. Mais on murmurait des noms prestigieux et du coup les enseignants et les étudiants qui restaient à la Sorbonne et à Nanterre semblaient opter pour l’obscurantisme, l’impuissance, l’incurie, l’anachronisme et l’agitation perpétuelle en face d’un centre “résolument tourné vers l’avenir”.

Depuis huit jours les étudiants savent par la presse qu’ils peuvent s’inscrire aux centres nouveaux. Depuis le début du mois les enseignants savent eux aussi, par le *Bulletin officiel de l’Éducation nationale*, combien de postes sont à pourvoir, et ils ont jusqu’au 18 octobre pour se porter candidats. Mais ils savent ou croient savoir, se trompant peut-être, que la plupart de ces postes ont déjà été officieusement pourvus. Les enseignants de province en particulier savent qu’ils n’ont pas leur chance. [...] Enfin on peut craindre la mise en place d’un nouveau mandarinate, si des maîtres de conférences, aussi puissants que les anciens professeurs forment sur place et emploient un personnel composé de moniteurs-étudiants, d’assistants non agrégés, et de professionnels non universitaires pour lesquels aucun statut, aucune garantie de carrière ne semblent encore avoir été prévus. Il n’y aurait eu alors, sous couleur de réforme, qu’une révolte des prétendants ».

La création de 195 postes à Vincennes (50 de maîtres de conférences, 65 de maîtres-assistants et 80 d’assistants) est annoncée officiellement dans le *Bulletin officiel de l’Éducation nationale* le 3 octobre 1968³, ne laissant alors aux candidats que quinze

¹ Formule médiévale citée par Pierre Bourdieu dans *Homo academicus*, *op. cit.*, p. 127.

² extraits d’un article paru dans le journal *Combat* du 8 octobre 1968.

³ Source : *Bulletin Officiel de l’Éducation nationale*, n° 34 du 3 octobre 1968, p. 2 646.

jours pour se déclarer, la rentrée étant initialement prévue pour le 15 novembre et les enseignants devant prendre leur poste à partir du 1^{er} novembre. Ce délai, extrêmement court, et le fait que seuls les postes de maîtres de conférences, maîtres-assistants et d'assistants soient annoncés laisse à penser qu'il s'agit plutôt d'une formalité administrative et que la plupart des futurs enseignants, et plus particulièrement les professeurs - l'annonce de la création de 20 postes de professeurs est officialisée dans *BOEN* à la mi-octobre -, sont déjà pressentis¹. Autre signe de la relative fermeture des candidatures à Vincennes, un obscur Comité de liaison de Vincennes n'annonce l'assemblée générale des candidats à Vincennes – qui a lieu dans l'amphithéâtre Richelieu de la Sorbonne – que dans l'édition du *Monde* du jour même. Enfin la création de 2 postes de maîtres de conférences, en arts plastiques et études théâtrales, et de 2 postes de maîtres-assistants, en esthétique et histoire cinématographique et en musique, sera encore annoncée dans le *BOEN* du 19 décembre 1968².

Tableau n° 41 : liste des 219 premiers postes d'enseignants créés à Vincennes

discipline	P	MC	MA	A	total
anglo-américain	3	10	12	16	41
histoire	4	6	8	7	25
espagnol		4	5	8	17
français	2	4	6	4	16
géographie	2	3	4	5	14
allemand	1	3	4	5	13
psychologie	1	3	4	4	12
sociologie	1	3	2	6	12
russe	1	2	3	5	11
linguistique	1	2	3	4	10
mathématiques		2	4	3	9
philosophie	1	2	2	3	8
sciences éco.	1	2	3	2	8
droit public		1	2	2	5
italien	1	1	1	2	5
droit privé		1	1	2	4
chinois		1		2	3
science po.	1				1
arabe			1		1
arts plastiques		1			1
esthétique et histoire cinématographiques				1	1

¹ Le SNESup organise d'ailleurs le samedi 5 octobre une assemblée générale à la Sorbonne et demande que les délais soient repoussés au-delà du 18 octobre, comme c'est déjà le cas pour les professeurs. Rémi Faucherre, *Atypie-Utopie, Vincennes, naissance d'une université. Mai 1968-janvier 1969, doc. cit.*, p. 60.

² Source : *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n° 45 du 19 décembre 1968.

études théâtrales		1			1
musique				1	1
urbanisme					0
psychanalyse					0
total	20	52	67	80	219

Ce nombre de postes est, semble-t-il, initialement décidé par le ministère sur le principe d'un enseignant pour 27 étudiants et sur la base de 7 000 étudiants inscrits¹, satisfaisant du même coup les revendications des syndicats enseignants concernant l'ouverture de l'accès à l'enseignement supérieur, l'embauche de nouveaux enseignants et la progression des carrières, comme celles des étudiants relatives à l'amélioration des taux d'encadrement. D'après J. Julliard, membre du « noyau cooptant » (cf. *infra*), « le nombre de postes est attribué n'importe comment, sur un coin de table »², et ce de façon d'autant plus arbitraire que les inscriptions étudiantes ne sont toujours pas closes³.

Aucune trace de la question de la répartition des postes par disciplines n'a été, en outre, retrouvée, laissant penser qu'elle n'a pas fait l'objet de débats collectifs entre les fondateurs mais a sans doute été le fait du seul Ministère, d'où la relativement forte inertie observée quant au rapport de forces numériques et statutaires entre disciplines (nous y reviendrons). Ainsi, dès l'origine, certains départements sont fortement encadrés, tandis que d'autres – et notamment ceux pour lesquels le recrutement n'est pas préparé (c'est plus particulièrement le cas des arts dont les postes de titulaires ne sont publiés que dans le *Bulletin officiel* du 19 décembre) – constituent leur collectif enseignant peu à peu, souvent avec le concours des étudiants. Un document daté du 28 novembre 1968, intitulé « tableau récapitulatif des propositions de nomination pour le personnel enseignant du centre universitaire de Vincennes »⁴ (cf. tableau n°45, *infra*), en précisant les « enseignants déjà nommés ou ayant fait l'objet d'une proposition

¹ Dans le document, non daté, déjà évoqué intitulé « Propositions préliminaires sur l'organisation de l'enseignement des lettres à Vincennes », il est fait allusion à « la proportion de 1 enseignant pour 27 étudiants inscrits (7 000 divisé par 260) », Source : Fonds H. Cixous, NAF 28080/V4, BNF-Richelieu.

² Source: compte rendu d'un entretien de J. Julliard avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

³ Selon un article du *Monde* du 12 novembre 1968 décrivant la répartition des postes par disciplines : « il y a une vingtaine de postes mis en réserve pour tenir compte de la répartition des étudiants entre les différentes disciplines. Il faut ajouter à cela quarante postes d'enseignants associés (étrangers et Français non universitaires), et un nombre important d'heures complémentaires ».

⁴ Source : Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/1, BDIC.

antérieure » montre d'ailleurs que certaines disciplines ont bénéficié de recrutements précoces et sans doute ainsi mieux préparés. Il s'agit respectivement de la philosophie dont 3 des 10 premiers enseignants sont proposés avant le 28 novembre, de l'histoire (7 sur 26) et du français (5 sur 19) - les trois disciplines trônant au sommet de la hiérarchie des études littéraires et incarnant les humanités classiques.

Selon C.-M. Vadrot, « le recrutement des enseignants se fit à partir du mois de septembre par un groupe de 38 cooptants réunis autour d'Hélène Cixous ; chacun devait organiser la venue d'autres assistants, maîtres-assistants ou professeurs. Il s'agit de la partie la moins transparente de la naissance du Centre expérimental, car se mêlaient les amitiés, les rancunes où les affinités politiques et intellectuelles à l'intérieur de la gauche, les contacts entre les sympathisants du parti communiste et ceux de l'extrême-gauche, trotskiste ou même maoïste, n'étaient pas toujours faciles »¹. Dimension effectivement très confidentielle de la fondation de Vincennes, notamment en raison de son potentiel polémique, la cooptation des premiers Vincennois est des plus éclairantes concernant l'histoire de l'institution car elle reflète à la fois les projets des fondateurs mais aussi les logiques et affinités, de type intellectuelle, scientifique, personnelle et politique, à l'origine de la constitution de la première équipe enseignante – mais donc aussi des suivantes – qui va largement donner vie et modeler cette institution à naître. Si le mystère qui l'entoure s'explique en grande partie par le fait que les recrutements n'ont pas eu pour seuls critères la compétence scientifique ou pédagogique et les titres universitaires, il est aussi lié au contrôle que le pouvoir politique cherche à y exercer.

1) La légitimation de l' « opération » Vincennes

Alors que, comme dans le cas de l'université de Nanterre, la règle aurait voulu que ce fût aux professeurs titulaires de chaire de l'Université de Paris d'élire les enseignants de Vincennes, le contexte de crise politique et universitaire à la rentrée 1968 conduit à une rupture d'avec les pratiques coutumières. Le pouvoir ayant pris acte des divisions du corps enseignant – qui plus tard déterminent la partition de l'Université de Paris – autorise une cooptation « endogène » de façon à favoriser les regroupements par affinités intellectuelles et politiques. L'idée d'un « noyau cooptant » est forgée par

¹ Claude-Marie Vadrot, « L'histoire vraie de Vincennes », *Politis*, n°1 000, 30 avril 2008, p. 25.

A.-L. Dutheillet de Lamothe et R. Errera afin de résoudre le problème juridique devant lequel sont placés les fondateurs de Vincennes. Parmi ses membres, certains sont associés au projet dès l'origine et font venir la plupart des autres. Pour éviter qu'on lui reproche son arbitraire, une commission consultative est créée, « elle serait garante du bon fonctionnement du recrutement des enseignants, garante de la mise en place du noyau cooptant et de sa crédibilité. Sa tâche principale était d'examiner la liste du noyau cooptant. On l'appela Commission d'orientation. Pour garantir un minimum d'objectivité, les membres de la Commission d'orientation n'avaient pas le droit d'être candidats à Vincennes »¹. Selon M. Debeauvais, A.-L. Dutheillet de Lamothe proposera en effet au noyau fondateur de se diviser en deux. Un compte rendu d'une réunion tenue le 27 septembre 1968 précise ainsi qu' « il sera fait, lors de la nomination du noyau central, dissociation de la Commission : les candidats à un poste la quitteront. La Commission sera élargie en revanche par l'adjonction de personnalités pressenties dès cette semaine par M. Las Vergnas. Les candidats à Vincennes continueront à travailler dans les Sous-Commissions. Il serait nécessaire de former une Sous-Commission pour déterminer comment se fera la représentation des observateurs étudiants »². Toujours d'après les archives d'H. Cixous, c'est Michel Foucault qui, début août, aurait eu l'idée de cette commission réunissant un groupe d'intellectuels représentant le sommet de la hiérarchie académique et/ou scientifique et chargés de cautionner la composition comme les opérations de recrutement du noyau cooptant. En raison de sa notoriété et de ses réseaux au sein du champ scientifique et intellectuel, le philosophe est probablement le mieux placé pour légitimer cette rupture d'avec les usages académiques ordinaires.

Officiellement constituée le 25 octobre 1968, cette « commission d'orientation » constituée de vingt-cinq membres est présidée par R. Las Vergnas. H. Cixous en parle comme d'une « commission d'experts, un cercle savant qui est garant de la qualité des recrutés, et parmi lesquels on verra Georges Canguilhem, ou Roland Barthes. Car la légitimité savante est naturellement la condition de l'aventure commune »³. Toujours

¹ Rémi Faucherre, *Atypie-Utopie, Vincennes, naissance d'une université. Mai 1968-janvier 1969, doc. cit.*, p. 55.

² Source : « Compte rendu de la réunion de la commission d'orientation de Vincennes du 27 septembre 1968, sous la présidence de Monsieur de Doyen Las Vergnas », Fonds H. Cixous, NAF 28080/V4, BNF-Richelieu.

³ Jean-Michel Djian (dir.), *Vincennes une aventure de la pensée critique, op. cit.*, p. 22.

selon H. Cixous, ses membres sont choisis en fonction de deux critères : « que le Ministère leur fasse confiance et qu'ils soient prêts à accepter la nomination d'enseignants "de gauche" »¹.

Tableau n° 42 : La commission d'orientation de Vincennes²

Nom Prénom	U m	Discipline	Grade, fonction	Faculté, institution	Âge en 196 8
Perroy Édouard		Histoire du Moyen Âge	Professeur	Sorbonne	67 ans
Las Vergnas Raymond		Anglais	Doyen et professeur	Sorbonne	66 ans
Minder Robert	O ui	Allemand	Professeur et pdt de l'asso. des germanistes de l'enst. sup.	Collège de France	66 ans
Jankélévitch Vladimir	O ui	Philosophie	Professeur	Sorbonne	65 ans
Canguilhem Georges	O ui	Philosophie des sciences	Professeur et pdt. du jury d'agrégation	Sorbonne	64 ans
Dresch Jean	O ui	Géographie	Professeur et dir. de l'Institut de géographie, pdt du Comité national de géographie	Sorbonne, Langues'O, IEP, ENS	63 ans
Barthes Roland		Linguistique/littérature	Dir. d'études	EPHE	53 ans
Oléron Pierre		Psychologie	Professeur	Sorbonne	53 ans
Vernant Jean-Pierre		Histoire antique	Dir. d'études	EPHE	50 ans
Reuchlin Maurice		Psychologie	Maître de conférences et dir de l'INOP	Caen, INOP	48 ans
Balandier Georges		Sociologie	Professeur	Sorbonne	48 ans
Le Roy Ladurie Emmanuel	O ui	Histoire économique et sociale	Dir. d'études	EPHE	39 ans
Genette Gérard	O ui	Littérature	Maître-assistant	EPHE	38 ans
Derrida Jacques	O ui	Philosophie	Maître-assistant	ENS	38 ans
Viannay Philippe			Vice pdt et fondateur, conseil d'adm. et de dir.	CFJ, <i>Nouvel Observateur</i>	51 ans
Colliard Claude-Albert		Droit international	Doyen et professeur	Assas	55 ans
Chatelain Jean		Droit	Dir. des Musées nationaux et professeur	Strasbourg	52 ans
Touchard Jean		Sciences politiques	Secrétaire nat. et professeur	FNSP, IEP	50 ans

¹ Rémi Faucherre, *Atypie-Utopie, Vincennes, naissance d'une université. Mai 1968-janvier 1969, doc. cit.*, p. 55.

² Source : *Le Monde* du 6 octobre 1968 et sources diverses. Deux témoignages évoquent la participation de Jean Chesneaux à cette commission, sans qu'elle soit confirmée par ailleurs. (P. Vidal-Naquet le présente comme un « spécialiste de l'histoire chinoise et membre du PC, [qui] amorçait [alors] une évolution qui devait le mener près du maoïsme de la « Gauche prolétarienne ». », cf. Pierre Vidal-Naquet, *Mémoires. 2, Le trouble et la lumière : 1955-1998, op. cit.*, p. 293). Dans sa liste, R. Faucherre mentionne aussi le nom de (?) Colin, professeur à la faculté de droit de Paris et retranche celui d'Alain Cotta.

Dutheillet de Lamothe Alain-Louis		Droit	Maître des requêtes	Conseil d'État	49 ans
Brochier Hubert		Sciences économiques	Professeur	Assas et IEP	45 ans
Grosser Alfred		Sciences politiques	Dir. d'études et professeur	FNSP, IEP	43 ans
Dupeyroux Jean-Jacques		Droit social et droit du travail	Dir. d'études	ENA	39 ans
Cotta Alain		Sciences économiques	Professeur	Caen	34 ans
Schutzenberger Marcel-Paul		Biologie, mathématiques, informatique	Professeur	Censier, Cte informatique du CNRS	48 ans
Barbut Marc		Mathématiques appliquées aux sciences humaines	Professeur associé	Sorbonne	40 ans

En dépit du contexte de rupture revendiquée, l'inertie de l'ordre universitaire traditionnel se manifeste au travers de la composition de cette commission. Exclusivement masculine, elle compte une forte majorité de professeurs et son âge moyen s'élève à 51 ans. Les normaliens de la rue d'Ulm rassemblent près d'un tiers des participants et on ne compte que trois « provinciaux ». Ainsi, les conditions générationnelles, hiérarchiques et géographiques d'une cooptation universitaire de type « mandarinale » sont apparemment respectées.

Conformément au souci affiché de la pluridisciplinarité, la commission compte néanmoins des représentants des trois facultés. Les quinze représentants des lettres et sciences humaines rassemblent toutefois 60 % du groupe, ceux du droit, des sciences économiques et politiques sont sept, et la faculté des sciences n'en compte qu'un ou deux. La commission est aussi composée d'un tiers de « Sorbonnards », d'un tiers d'académiques provenant d'institutions plus marginales du point de vue du pouvoir sur la reproduction du corps professoral mais plus proches du pôle de la recherche ou de l'avant-garde, et d'un tiers d'autres personnes souvent plus proches du pouvoir temporel. Sa composition incarne les ambitions et ambiguïtés initiales du projet Vincennes. Trois types de légitimité y sont donc représentées : académique, scientifique et « technocratique ». Mais ce dernier pôle – qui prédomine à Dauphine¹ – est très minoré à Vincennes.

¹ H. Brochier est le premier directeur provisoire de Dauphine et A. Cotta fait partie du noyau fondateur de cette université, où il enseigne.

Les témoignages recueillis¹ semblent attester du rôle assez limité joué par cette commission, dont la plupart des membres n'assistent au mieux qu'à une ou deux réunions, avec pour seule tâche d'avaliser *a posteriori* des choix faits ailleurs (essentiellement par les « instituants »). J.-J. Dupeyroux nous écrit ainsi :

« Je suppose que c'est mon vieil ami Alliot, alors « Dir. Cab » d'Edgar Faure, qui m'avait convié à faire de la figuration dans une commission qui – d'après mon souvenir – s'est très peu réunie : d'autres, auxquelles je n'ai pas été invité, ont dû suivre ... (?) Je n'en sais rien ! C'est tout ce que je peux vous dire, hélas, hélas ! »

De même, M. Reuchlin nous a-t-il confié dans un courriel :

« Votre lettre me surprend un peu. Je n'ai aucun souvenir d'avoir joué un rôle spécifique quant au recrutement des enseignants de Vincennes. Ce recrutement, à ma connaissance, n'a fait l'objet d'aucune mesure spécifique, même si le CCU (ou CSU), dont je faisais peut-être partie à l'époque, a examiné leur dossier comme il le fait pour tous les candidats à un poste d'enseignant. Quant à la « commission d'orientation » dont vous parlez, son existence même ne m'a laissé non plus aucun souvenir. »

Dans la même veine, A. Grosser résume le rôle de la commission d'orientation, dont il n'a pas grand souvenir, à celui d'une caution scientifique et institutionnelle, très formelle² :

« je pense qu'on voulait quelqu'un de Science Po et qu'on m'a pris parce que je venais de présider la commission paritaire révolutionnaire de Science Po qui a fait la réforme de Science Po [...]. Las Vergnas présidait gentiment. Je me souviens de la comparution d'Hélène Cixous, c'était comique ! C'était comique puisque c'était sur le principe de non sélection, « il ne faut surtout pas sélectionner ». Et c'est surtout la réponse à la question « et si vous en avez des milliers d'étudiants de plus que ce qui est attendu ? », « on fera ça par tirage au sort ou par ordre alphabétique », ce qui est la pire

¹ Source : entretiens avec M. Barbut, E. Le Roy Ladurie et A. Grosser, et témoignages écrits de J.-J. Dupeyroux, M. Reuchlin et G. Genette recueillis en septembre 2008.

² Source : entretien d'Alfred Grosser avec Christelle Dormoy, 2 octobre 2008.

des sélections. Donc on a tous ri de cette réponse qui était stupide. [...]

C.D. : Est-ce qu'on vous l'a présenté [le projet de Vincennes] comme un bastion pour gauchistes ?

A.G. : Bastion non, gauchiste, oui. Une nouvelle université qui aurait une nouvelle orientation, où l'on expérimente.

C.D. : Vous aviez foi dans les possibilités ... ?

A.G. : Non, foi, n'exagérons pas, c'était ... l'histoire des recrutements, c'était ... Il n'y avait, en fait, aucun projet précis.

C.D. : Le but c'était déjà de coopter, de se retrouver un peu entre soi

A.G. : Oui.

[...]

[A propos de la composition de la commission] AG : En tout cas c'est un beau tableau ! [...] Moi je sais que j'ai accepté pour qu'il y ait quelqu'un de Science Po [...]. On était là pour dire « oui » à quelque chose qui n'était pas tenu et pour lequel, à mon souvenir, il n'y avait aucun projet précis. Et on ne se sentait pas d'être des contre-révolutionnaires qui diraient « non » au nom des principes traditionnels. Et moi qui avais fréquenté des révolutionnaires de 68, je leur avais dit « si vous voulez faire un projet révolutionnaire, faites-le ! » mais ce qui en sortirait ... pas d'idée [...].

C.D. : Et vous n'avez pas joué de rôle dans les recrutements des politologues ? Jean-Marie Vincent s'est retrouvé là sans ... ?

A.G. : Ah sans moi. Et je ne sais pas qui a recruté [...]. On était là pour ratifier.

L'absence de « projet précis », frappante aux yeux d'A. Grosser, est d'ailleurs indirectement confirmée par une lettre de M. Debeauvais à H. Cixous, datée de décembre 1968, dans laquelle il souligne et déplore l'antériorité des logiques de cooptation sur celles de l'élaboration intellectuelle, scientifique et pédagogique du projet :

« A mon avis, il est urgent de commencer le travail de réflexion et de discussion, qui est différent du travail de nomination et de délimitation des sphères d'influence que peut seul effectuer la commission actuelle.

Il y a un ordre de travail à définir, au moins provisoirement : trimestres ou semestres, « *credits* » ou cours type Science Po, répartition des 8 centres de recherche (il y a 320 titulaires prévus, et on peut en mettre 40 dans chaque centre ...), critères d'admission des étudiants lorsque le nombre de candidats dépassera les effectifs prévus, méthode de consultation des étudiants avant l'ouverture, *etc.*

Il faut discuter de ceci au préalable, avant de constituer les groupes de travail par « blocs » »¹.

¹ Source : lettre de Michel Debeauvais à Hélène Cixous, datée de décembre 1968, *doc. cit.*

Le témoignage oral recueilli auprès de Marc Barbut¹ est plus détaillé quant au rôle de la « commission d'orientation », notamment concernant le recrutement en mathématiques et informatique, éclairant par là-même les circonstances et enjeux de la création de Vincennes, selon cette personnalité qui y a été associée tout en y restant extérieure. Il illustre, en outre, comment les événements de « 68 » ont pu avoir des effets sur l'engagement politique et syndical des universitaires et bouleverser les positionnements antérieurs, mettant fin, concernant Marc Barbut, à son engagement au SGEN et plus généralement « à gauche ». D'ailleurs son témoignage donne une analyse de la partition de l'Université de Paris dans l'après-« 68 » comme étant sur-déterminée par des logiques politiques et, dans une moindre mesure, disciplinaires :

« Les événements de 68 sont arrivés. On a voulu, les pouvoirs publics, Edgar Faure, ont voulu – ce n'était pas sans arrières pensées – créer une université tout à fait libre dans sa pédagogie, dans tout. Voilà. Sous-entendu c'était là qu'il fallait que tous les excités soient si possible orientés ! Ca n'a pas été dit explicitement mais c'est bien comme ça que tout le monde a compris ; aussi bien parmi ceux qui ont été volontaires pour y aller que parmi les gens, justement, qui ont eu à choisir. [...] Pour Vincennes, le ministère a demandé à Las Vergnas, le doyen de la Faculté des lettres, de constituer une commission pour le choix des enseignants, des premiers enseignants qui viendraient puisqu'il fallait un semblant de légitimité pour ... voilà ! Il ne fallait pas que ce soit le fait du prince, le ministre tout seul qui décide que Cixous, Devisse ou Madeleine Rebérioux aillent à Vincennes. Et la modernité c'était aussi qu'il y ait des mathématiques pour les sciences humaines, il était tout à fait naturel que le doyen Las Vergnas me demande à moi, membre de sa faculté, de faire partie de la commission. Voilà pourquoi j'ai été désigné. [...] Moi j'étais censé représenter les mathématiques, avec Schutzenberger. Je pense que si Schutzenberger y était nommé c'est probablement que j'avais suggéré de le faire. On m'avait dit « il faut quelqu'un qui connaisse bien l'informatique, évidemment ». Et je me souviens que l'action de Schutzenberger dans cette commission fut essentiellement de caser un de ses copains [rires] ! [...]. Il y a eu plusieurs réunions ; combien, ça je n'en sais rien [...]. L'essentiel de notre travail ça a été de donner notre aval au choix de x ou y pour aller occuper les postes vacants. [...] Chevalley c'est un très grand mathématicien. Alors à la faculté des sciences, c'était presque le parangon de vertu des examens. Il était féroce ! Et puis il a dit – je ne sais pas, il a pris son coup de 68 – il a dit « je veux aller à Vincennes ». Très bien, Chevalley veut aller à Vincennes [rires], on ne va pas s'opposer ! Il y est allé par idéologie alors qu'il était absolument à l'opposé de ... alors je ne sais pas sur ses idées politiques mais en tout cas ses pratiques pédagogiques ... c'est exactement le contraire ! [rires]. C'était

¹ Source : entretien de Marc Barbut avec Christelle Dormoy, *doc. cit.*

très, très curieux cette histoire là. Donc il est allé là-bas et a emmené avec lui Enguehard qui était assistant, qui faisait de l'algèbre, qui appartenait au SGEN, l'aile gauche de ce que nous appelons aujourd'hui la CFDT. [...]

[à propos de la commission d'orientation] M.B. : Ce qui est sûr c'est que Las Vergnas a demandé à un certain nombre de gens de sa faculté : Balandier, Reuchlin, ... Oléron, Perroy. Tout ça c'était des gens de la faculté des lettres et sciences humaines. Puis il y a adjoint des gens extérieurs, comme Genette, Barthes, Derrida, enfin tout ces gens là n'étaient pas dans le système, n'étaient pas à la faculté de lettres et sciences humaines. Alors comment il les a choisis, je n'en sais rien. [...]

C.D. : Alors on vous parle de Vincennes d'abord en quels termes ?

M.B. : Oh ben ça va être une université supposée expérimentale [...] pour, ben voilà, il fallait tout réinventer, c'était la grande révolution ...

C.D. : Ce qui était mis en avant, c'était la rénovation au niveau des contenus d'enseignement ou ... ?

M.B. : non

C.D. : des pratiques pédagogiques, la recherche ?

M.B. : Je répète, le vrai but c'était d'envoyer ... [rires]

C.D. : Non mais clairement ? Même quand Las Vergnas vous contacte ?

M.B. : Il ne dit pas les choses exactement comme ça

C.D. : mais il vous les laisse sous-entendre ?

M.B. : mais oui, mais oui ! Enfin c'est une évidence !

C.D. : D'accord. Et qu'est-ce qui vous fait accepter ?

M.B. : Ben ... le devoir ! [rires]. C'est tout, hein ! Je suis un bon fonctionnaire, alors ... mon supérieur hiérarchique me demande un service alors, voilà, j'y vais.

C.D. : Donc c'était une participation formelle ?

M.B. : Oh ben ça été rigolo, dans mon souvenir ... tout ce monde ... on n'était pas forcément tous d'accord.

C.D. : Donc il y a quand même eu des discussions malgré le sentiment de jouer un jeu de dupes ?

M.B. : Les discussions ... vous voyez bien la composition : des psychologues, un sociologue, un ou deux historiens, des sémiologues comme Genette et Barthes, deux mathéux ...

C.D. : et des juristes et des économistes [rires] et des hauts fonctionnaires [rires] oui, ça fait un mélange ...

M.B. : en plus ils n'ont pas dû venir souvent les hauts fonctionnaires ! On n'était pas des spécialistes. Pour Lecerf, Schutzenberger a dit « c'est absolument lui qu'il faut prendre ! », tout en développant des arguments scientifiques [rires]. Bon, ben les autres qu'est-ce qu'ils se disent, les psychologues, les sociologues ? Si le spécialiste nous dit que c'est lui qu'il faut prendre, on ne va pas chercher plus loin. Et ça s'est passé comme ça dans chaque discipline. Et pour les anglicistes comme Hélène Cixous, c'était Las Vergnas qui les plaçait et il n'avait qu'une envie c'est qu'elle s'en aille là-bas [rires] ! [...].

C.D. : C'est l'ordre des choses qui m'échappe. Est-ce qu'il y avait déjà une liste de gens pressentis qu'on vous a soumise ou est-ce que vous avez eu à proposer des gens ?

M.B. : Non ... alors pour ce qui est des gens de la Sorbonne, des gens en poste à la Sorbonne, c'est eux qui ont dit « oh ben nous, on est volontaire pour y aller ». Et nous on leur a dit « très bien, tout à fait d'accord » !

C.D. : D'accord !

M.B. : Pour ceux qui étaient extérieurs - parce que c'était conçu cette université expérimentale, au début, comme une espèce d'annexe de la Sorbonne -, ceux qui étaient extérieurs, peut-être, effectivement, qu'ils ont été pressentis par untel ou untel. Le cas de Lecerf est typique. Ce qu'il cherchait c'était un poste de prof. Et Schutzenberger qui lui voulait du bien s'est battu pour qu'il ait ce poste là.

C.D. : Donc vous, à part Schutzenberger, vous n'avez proposé personne ?

M.B. : Non, en général on n'avait personne à proposer. C'est les gens qui se proposaient eux-mêmes [...].

C.D. : Et donc vous avez étudié les dossiers de tous les candidats de votre discipline ?

M.B. : Non, c'était beaucoup moins formel que ça ! [rires]. Je n'ai pas le souvenir qu'il y ait eu des dossiers. [...] On a dû se réunir deux fois au maximum, peut-être trois. [...] [à propos de la composition du noyau cooptant] Il n'y avait pas de gens minables, de toute façon. [...] Après ça, je n'ai plus du tout eu de rapport avec Vincennes. [...].

C.D. : Vous n'auriez pas été candidat à Vincennes ?

M.B. : Non, pas du tout !

C.D. : Et pourquoi ?

M.B. : Pourquoi ? Parce que ... si vous voulez, comme vous rappeliez que j'ai été au PSU, au SGEN, c'est vrai que j'ai eu une action politique et syndicale très active, au moins jusqu'à 62. A partir de 62, j'ai commencé un peu à changer de bord. Pourquoi ? Parce que l'essentiel du combat était pour la guerre d'Algérie et puis la guerre d'Algérie est arrivée mais c'est la gauche qui l'avait faite [...]. Donc arrive 68 et pour moi ça a été terminé.

C.D. : Ah oui ?!

M.B. : J'ai été écœuré par ce que de Gaulle appelait la chienlit. Parce qu'on peut être de gauche et être un homme d'ordre [rires] ! Et puis pour moi, en plus, tout ce que nous avons essayé de bâtir à la Sorbonne était foutu en l'air complètement. On a reconstitué un peu, après, les choses mais ça n'a plus été pareil et l'idéologie soixante-huitarde a complètement été hostile aux mathématiques. C'était considéré comme des disciplines couperet pour la question de la sélection. Alors les mathématiciens qui sont allés à Vincennes, l'histoire de Chevalley est la plus étonnante. Alors j'ai bien vu comment fonctionnait Enguehard avec les étudiants : « ben qu'est-ce qui va vous intéresser aujourd'hui ? Bon alors, bon, on va parler de ça ». Les examens, il n'en était pas question [soupon].

C.D. : Et donc, avant même que tout ça prenne vie, vous aviez déjà ...

M.B. : Ah oui, ça moi j'étais déjà ...

C.D. : Vous saviez que ça allait prendre ce chemin là ?

M.B. : Ah oui, je le savais déjà. A la fin du mois de mai 68, j'avais complètement changé de bord [rires] ! Je n'ai plus jamais voté à gauche [...].

[à propos de la partition de l'Université de Paris] M.B. : Paris III c'était les cocos, en gros. Paris I, c'était les socialos. C'est très grossier, ce que je dis. Paris IV, c'était la droite, Paris II, aussi, pour le droit et les sciences économiques. Paris V - alors Paris V que je connais bien parce que j'ai participé fortement à la création -, Paris V ça a été un gros paquet de médecine, plus la pharmacie, plus les dentistes et là-dedans, l'idée du Ministère ça a été de dire « ah ben les psychologues et les sociologues, ces agités, on va les mettre ...

C.D. : on va essayer de temporiser en ...

M.B. : voilà, noyés dans une université où le poids sera fait par ... voilà. Les psychologues se sont coupés. Une partie est allée à Paris VII – alors Paris VII c'était plutôt gauchiste aussi – c'est notamment toute la psychologie clinique qui est partie à Paris VII. Y en a qui y sont allés ... les autres sont venus à Paris V ; peut-être un ou deux à Vincennes, je ne sais plus. En tout cas, pour l'essentiel, c'est à Paris V qu'ils sont restés, à l'Institut de psychologie. Et les sociologues, bien qu'il y ait eu des opinions très, très diverses, puisque ça allait de Balandier - qui était plutôt à gauche, sans être un vrai gauchiste - à Stoetzel qui était un homme de droite ; mais ils ont voulu - et ça c'est très bien -, contrairement à ce qui se passait dans d'autres disciplines, comme l'histoire ou la philo où les gens se sont séparés en 4 universités selon leurs affinités politiques, les sociologues ont voulu rester ensemble. C'est Stoetzel qui avait été le tenant de cette doctrine, « surtout on reste ensemble, ce qui compte c'est la discipline, ce n'est pas nos opinions », voilà.

C.D. : Et ils sont partis où alors ? A Paris V ?

M.B. : Paris V parce que ... vous parliez tout à l'heure d'intersyndicale dans les nominations à Vincennes mais dans la constitution de l'université de Paris V, il y a eu une négociation officielle qui a eu ... dont j'ai fait partie, et puis il y a eu une négociation officieuse qui s'est faite au sein du Syndicat autonome, syndicat de droite des professeurs, entre les professeurs de médecine et, justement, Stoetzel, avec justement cette idée : « les agités, on va les mettre dans une université dans laquelle des disciplines raisonnables fassent le poids ».

C.D. : d'où le départ de certains sociologues de la Sorbonne pour Vincennes ?

M.B. : Certains sont partis pour Vincennes, d'autres sont partis pour Luminy. [...] [il évoque une réunion autour du recteur Mallet où siègent tous les représentants officieux des futurs différents centres universitaires où M. Zamanski revendique que l'ancienne faculté des sciences devienne, dans les locaux de Jussieu, une université à part entière mais opposition des mathématiciens revendiquant de former une université indépendante]. C'est des matheux de la faculté des sciences qui sont à l'origine de Paris VII. [...] Des gens qui ne voulaient plus – là c'était par opinion politique – être avec leurs collègues et qui ont emmené avec eux une partie de la faculté des sciences. Donc la faculté des sciences s'est retrouvée en partie à Paris VI où on lui a adjoint un certain nombre de C.H.U., pour pouvoir la dire un peu plus pluridisciplinaire, et puis Paris VII avec un gros groupe de matheux, quelques physiciens, quelques chimistes, là encore quelques C.H.U. et puis un groupe de sciences humaines où il y a eu des transfuges de la Sorbonne, notamment la psychologie clinique de la Sorbonne est venue chez eux, il y a eu les géographes [...] Voilà. [...]

[à propos des formations MASS (maths appliquées aux sciences sociales), créées dans les années soixante-dix à Paris V puis qui se développent en partenariat avec Paris VII] C.D. : Et ça, ça n'aurait pas été possible à Vincennes ?

M.B. : C'était trop la pagaille à Vincennes ! C'était complètement invertébré Vincennes ! [...] Paris VII c'était des gauchistes du genre sérieux, pas complètement fous ! [rires]

C.D. : Et cette différence tient à quoi, d'après vous ? A la cooptation ?

M.B. : Et puis que, quand même, Paris VII, à la base, c'était des scientifiques - alors là je vais peut-être ... c'est peut-être très présomptueux de dire ça de ma part mais ... - alors que la base de Paris VIII, c'était des gens des sciences humaines, donc quand même ils sont un peu plus fou-fou que les scientifiques, ou ce n'est pas le même genre

de folie [rires] ! ».

Ainsi, la participation, lucide, à l'entreprise de légitimation des opérations de recrutement à Vincennes semble avoir été guidée en partie par le sens de l'obéissance hiérarchique, R. Las Vergnas et M. Alliot s'étant personnellement chargés de la solliciter. Sans doute se sont-ils tournés vers des personnes susceptibles de soutenir ce type de projet et donc ont retenu comme critères de sélection leur positionnement pédagogique et politique. Différentes formes d'engagement à gauche, de l'anticolonialisme de G. Balandier au mendésisme d'A. Grosser, en passant par le « gauchisme » relatif de R. Barthes, le communisme passé de G. Genette et d'E. Le Roy Ladurie (aussi passé par « Socialisme ou Barbarie » puis par le PSU) et présent de J. Dresch (aussi membre du « Comité Audin ») et J.-P. Vernant (signataire du « Manifeste des 121 pour le droit à l'insousmission dans la guerre d'Algérie », qui anime l'opposition interne au PCF¹), ou encore l'engagement moins classable d'H. Brochier, G. Canguilhem et V. Jankélévitch, sans oublier les responsabilités au SGEN de M. Barbut² et à l'Union de la Gauche Socialiste de P. Vianney (également membre du Club Jean Moulin)³ ont en effet pu conduire les membres de cette commission à vouloir faciliter la création d'une université en prise avec le mouvement de « Mai », soit pour elle-même, soit pour « dé-gangrener » l'Université de Paris, pour reprendre l'image de J. de Chalendar.

G. Genette semble, lui, avoir joué un rôle plus effectif dans les premiers recrutements à Vincennes, même si, nous a-t-il écrit : « Je n'avais aucun souvenir de l'appellation « commission d'orientation ». Pour moi (pour nous), il s'agissait plutôt de réunions informelles entre amis et complices, dans l'euphorie irresponsable d'après-

¹ Claude Mossé, « Vernant (Jean-Pierre) » dans Jacques Julliard et Michel Winock (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français. Les personnes, les lieux, les moments, op. cit.*, p. 1400.

² Il représente d'ailleurs le syndicat au colloque de Can de 1966. Il est, lui aussi, signataire en septembre 1960 du « Manifeste des 121 sur le droit à l'insoumission dans la guerre d'Algérie » et en mai 1968, de *l'Appel à l'organisation d'états généraux de l'enseignement et de la recherche*, déjà évoqué au chapitre V.

³ Claire Le Strat et Willy Pelletier, *La Canonisation libérale de Tocqueville*, (encadré 16, chapitre 3), Paris, Syllepse, 2006, <http://www.fondation-copernic.org/spip.php?article105>. J. Sirinelli, alors Directeur des enseignements supérieurs, évoque à propos de Vincennes le projet « de lancer la formation de journalistes aux nouvelles technologies », ce qui explique sans doute la présence de Philippe Viannay.

68 ». Sa lettre de réponse à notre demande de témoignage est accompagnée d'un extrait d'un manuscrit à paraître (nous sommes alors en 2008), dans lequel il narre son expérience de la création de Vincennes :

« *Vincennes*. Sur initiative du toujours ingénieux Edgar Faure, ou de ses conseillers au ministère de l'Education nationale, la future Université Paris VIII fut d'abord, à l'automne soixante-huit et sur les pavés encore fumants de l'interdiction d'interdire, quelque chose comme un « Centre universitaire expérimental ». Le plus expérimental, et le moins universitaire, fut sans doute le mode de recrutement de son corps enseignant. Cette affaire délicate avait été confiée à Raymond Las Vergnans, alors doyen de la Faculté des Lettres de Paris IV¹, puisque ce centre expérimental, aimable paradoxe, devait sortir de la vieille Sorbonne comme pas scissiparité, de même que *Poétique* allait bénéficier pendant un an d'une subvention de son « service des publications ». Le spécialiste de Conrad ne voulait pas se déroger à cette mission dangereuse, dont il délégua pourtant l'exécution à quelques-uns et quelques-unes de ses jeunes collègues anglicistes, comme surtout Hélène Cixous, dont l'appartement joua dans cette affaire, toutes choses égales d'ailleurs, le rôle de l'Institut Smolny dans la Révolution d'Octobre. Ce petit commando allait ensuite confier à des amis de diverses disciplines le soin de constituer autant de « noyaux cooptants » choisis selon les critères les plus stricts d'un copinage sans concessions, à quoi le Ministère laissait espérer des engagements sans diplômes et des promotions fulgurantes. En philosophie, le cœur du noyau devait être Jacques Derrida, bientôt relayé par Michel Foucault, Gilles Deleuze, Michel Serres, Jean-François Lyotard, François Châtelet et René Schérer. J'ai oublié, si je les ai jamais sués, les affectations d'autres disciplines. La littéraire française échut à quelques-uns dont Tzvetan Todorov et moi-même, cœur double alors supposé « structuraliste » d'un noyau vite entouré d'électrons plus ou moins libres. Au titre du voisinage banlieusard, je fus chargé d'aller recruter, parlant à sa personne, Michel Butor, qui habitait alors une villa gentiment kitsch à Sainte-Geneviève-des-Bois, et qui ne se fit prier ni pour accepter, ni, tout bien considéré, pour préférer très vite une offre ultérieure à l'Université de Nice. Je ne sais qui eut l'idée plus oblique, et d'effet durable, d'arracher Michel Deguy à l'enseignement de la philosophie pour lui confier un poste de littérature française. Ce département devait évidemment être un bastion à la fois de l'encore Nouvelle Critique et de la déjà future *Poétique*, la linguistique étant encore, pour quelques mois, notre « discipline-pilote », et le linguiste Jean Dubois notre mentor pour certains autres choix. Celui de Todorov était heureux, entre autres en ceci : rentré, je ne sais trop comment, en plein « mai-juin » et en pleine grève de tous moyens de transport, d'un séjour à Yale, il nous avait expliqué en détail, dans un petit bureau sans lumière de la Sorbonne occupée, les merveilles de l'organisation des études supérieures aux Etats-Unis : universités autonomes, programmes à la carte, *credits* individuels (bientôt rebaptisés chez nous « unités de valeur »), *papers* libres comme l'air, tout un système hautement libéral censé renvoyer aux oubliettes médiévales celui de la dite Sorbonne, et qui fut largement adopté par tous les départements du nouvel

¹ Il s'agit ici d'un anachronisme puisque la partition de la Sorbonne est ultérieure, Paris IV n'étant créée qu'en décembre 1970.

établissement – au moins un temps : celui, pour un autre ministre, de déclarer l'expérience concluante (sans dire en quel sens), de reconvoquer le principe de réalité, de resserrer quelques boulons, puis d'expédier Vincennes à Saint-Denis (« puisqu'ils aiment le peuple ... ») pour récupérer, je suppose, le terrain militaire qu'on lui avait d'abord concédé.

« Noyaux cooptants » était une expression physiquement, biologiquement et botaniquement incongrue, et en l'occurrence une métaphore trompeuse, car nombre de cooptateurs s'autodécooptèrent, je veux dire s'expulsèrent eux-mêmes dudit noyau, de la pulpe et même de l'écorce, se trouvant apparemment mieux là où ils étaient déjà. Si bien que de cette histoire, dont j'avais bien connu la pré-histoire, je n'ai su la suite que par ouï-dire, mais d'assez près pour ne pas souhaiter en colporter davantage ».

En dépit de ce relatif enthousiasme initial de G. Genette quant au projet de Vincenne, la « foi » dans celui-ci semble avoir été réduite pour la plupart des autres membres de la « commission d'orientation », E. Le Roy Ladurie (alors engagé dans le projet concurrent d'Antony) le qualifiant, par exemple, lors d'un entretien téléphonique de « projet d'université bidon ». Selon différents témoignages, seule une dizaine de « sages » de cette commission – les plus proches du monde de la recherche et de l'université et représentant essentiellement les lettres et sciences humaines – participent effectivement aux opérations de recrutement. J. Derrida, normalien, agrégé de philosophie, et qui fait partie des *juniors* de la commission, « avait des circuits assez loin »¹. Il les met à profit lors de « conciliabules » avec H. Cixous lors desquels plusieurs des premiers Vincennois sont pressentis, notamment pour les départements de philosophie (M. Foucault), de psychanalyse (S. Leclaire) et de littérature française (J. Bellemin-Noël, aussi soutenu par G. Genette). Il appuie, en outre, la candidature de J.-C. Passeron² en sociologie, qui sollicite à son tour R. Castel. Les réseaux de J. Derrida ont pour origine principale l'E.N.S., institution où lui-même enseigne et par laquelle sont passés tous les candidats qu'il propose, en tant qu'étudiants et/ou enseignants. Ainsi J. Derrida, J. Bellemin-Noël et G. Genette sont de la même promotion (1952) et ont eu M. Foucault comme « caïman »³ ; lequel aura aussi J.-C. Passeron pour élève. G. Genette est en outre proche de ce dernier depuis leur camaraderie à l'E.N.S. et au P.C.F.

¹ Source : entretien d' H. Cixous avec l'auteure, *doc. cit.*

² Source : *ibid.* et comptes rendus d'entretiens de J. Rancière, S. Leclaire et J. Bellemin-Noël avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

³ Source : compte rendu d'un entretien de J. Bellemin-Noël avec A. Melamed, *doc. cit.*

Ainsi à Vincennes l'interdisciplinarité est, pour une bonne part, fondée sur les réseaux d'interconnaissance, et par conséquent sur la formation reçue, souvent en khâgne et à l'École normale supérieure. G. Canguilhem, normalien d'une génération plus ancienne (1924), s'implique aussi dans le recrutement du département de philosophie. Quant à R. Minder, un autre normalien (1921), il prend en charge le recrutement des premiers germanistes avec le concours d'E. Kaufholz, J.-M. Zemb et du communiste A. Gisselbrecht¹. R. Barthes et J.-P. Richard s'impliquent dans les recrutements en littérature française et J. Dresch en géographie. En sociologie, G. Balandier soutient la candidature d'E. Terray, alors en thèse sous sa direction. A. Cotta sollicite A. Nicolaï pour le département d'économie. En psychologie, P. Oléron fait venir J.-F. Le Ny, communiste, et valide la candidature de G. Berger (alors en thèse sous sa direction), ce dernier l'ayant sollicité pour la Commission d'orientation. Il en est de même pour M.-P. Schutzenberger² qui est préposé aux recrutements en mathématiques et en informatique, amené au projet par M. Gross, futur membre du noyau cooptant³. À Vincennes, M.-P. Schutzenberger fait respectivement recruter Claude Chevalley comme professeur, Denis Guedj – dont il est le « patron » de thèse – comme maître-assistant, et Yves Lecerf comme maître de conférences, les deux premiers se « rabattant » sur Vincennes après avoir été pressentis pour Antony⁴. E. Perroy semble, lui aussi, avoir participé effectivement au recrutement des enseignants d'histoire dont une grande partie sont issus de la Sorbonne (cf. *infra*).

¹ Source : compte rendu d'un entretien d'E. Kaufholz avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

² M.-P. Schutzenberger est docteur en médecine et en sciences. Avant d'enseigner en 1964 à la faculté des sciences de Paris, il passe par l'Institut national d'hygiène, le CNRS et les États-Unis (MIT). Spécialisé dans les mathématiques appliquées à l'informatique théorique, il travaille notamment avec Noam Chomsky avec lequel il publie en 1961.

³ Source : compte rendu d'un entretien de M. Gross avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC. Ce dernier, après avoir été ingénieur de l'armement dans les années 1950, va aux États-Unis où il découvre la linguistique de N. Chomsky. Quand Vincennes ouvre ses portes, il est dans une position institutionnelle précaire, n'étant que maître de conférences associé à l'université d'Aix. À Vincennes, il enseignera au département de linguistique.

⁴ Source : compte rendu d'un entretien de D. Guedj avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC. A noter que Denis Guedj est alors membre du groupe anarchiste Louise Michel. Il participera plus tard, comme d'autres Vincennois tels que « RKK » (Remy Kolpa Kopoul), à l'aventure du journal *Libération*.

La Commission d'orientation est donc chargée de cautionner les recrutements enseignants à Vincennes mais elle ne suffit pas à lever toutes les réserves quant à leur légitimité (cf. *infra*).

2) Le « noyau cooptant » ou la matrice enseignante de Vincennes

Outre la participation des membres de la « commission d'orientation » à la composition du noyau cooptant, celle-ci doit beaucoup aux relations des premiers fondateurs et pressentis, entre lesquels s'instaure une répartition des disciplines suivant la formation intellectuelle et les réseaux de chacun. Ainsi, les membres du noyau cooptant ont plus spécialement été choisis par H. Cixous, B. Cassen et P. Dommergues, puisque que tous furent reçus individuellement par au moins l'un d'entre eux. Ces choix se font de façon plus ou moins informelle. H. Cixous témoigne du fait que les critères de sélection des membres du noyau cooptant ont été : « déhiérarchisation, modernisme, politiquement à gauche » et qu'elle était personnellement contre le fait de recruter les gens sur leurs titres et publications, préférant valoriser les motivations¹. Il est à noter que l'aspiration au « modernisme » favorisant les universitaires et intellectuels en prise avec la recherche s'accorde en partie avec celles, plus politiques, de « déhiérarchisation », comme de « politiquement à gauche ». En effet, et comme le montre P. Bourdieu dans son analyse de la crise universitaire de 1968, on observe un lien très étroit entre les propriétés intellectuelles, académiques des universitaires et leurs prises de position politique². L'orientation politique générale de gauche du noyau cooptant, et plus largement du personnel enseignant de Vincennes, s'explique donc, dans une certaine mesure, par le parti pris de l'ancrage de cette institution dans le pôle de la recherche et de l'innovation intellectuelle puisque, en effet, « plus on va vers le pôle de la recherche, plus on voit s'accroître la possibilité d'un écart entre le capital proprement symbolique et le statut universitaire, certains des intellectuels les plus prestigieux pouvant occuper des positions universitaires tout à fait mineures (comme au moment de l'enquête [à la veille de 1968] Louis Althusser, Roland Barthes ou Michel

¹ Compte rendu d'un entretien d'H. Cixous avec A. Melamed, *doc. cit.*

² Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, *op. cit.*, p. 165.

Foucault) »¹ ; écart qui ne manque pas d'alimenter leurs dispositions critiques à l'égard de l'institution universitaire - les trois enseignants cités ici jouant un rôle clef dans l'entreprise vincennoise (de façon indirecte concernant L. Althusser). Ainsi, la création de Vincennes constituerait une sorte de concession du pouvoir politique d'un espace académique et des positions de pouvoir afférentes en faveur de « producteurs », à l'origine d'œuvres novatrices et parfois connus du grand public intellectuel, mais occupant souvent une position marginale dans l'institution académique ; leur offrant ainsi une revanche institutionnelle sur les « reproducteurs » qui contrôlaient jusque là seuls les mécanismes de reproduction du corps - notamment via les jurys de concours et conseils consultatifs des Universités² -, dans le but d'apaiser les tensions au sein du corps universitaire.

L'ensemble de ces tractations aboutissent à la constitution d'un noyau cooptant de 39 membres, dont R. Las Vergnas charge l'historien J.-B. Duroselle de la présidence. Selon J. Cabot, un géographe venant de Poitiers, « la première assemblée qui comptait 31 membres présents s'est tenue à la Sorbonne le 28 octobre 1968 sous la présidence de Las Vergnas. Des responsables ont été désignés dès ce jour : M. Duroselle, coordonnateur du groupe + liaison entre le doyen, le ministre, l'organisation des élections ; S. Monod : les autres postes ; J. Levailant, J. Julliard : contacts avec les étudiants [le premier est jusqu'alors enseignant à Nanterre et le second à la Sorbonne] ; J. Dubois : modalités d'enseignement, les UV, répartition des locaux ; P. Dommergues : liaison avec le secrétariat général, l'administration »³.

¹ *Ibid*, note 43, p. 145.

² Jean-Louis Fabiani, *Les Philosophes de la République*, Paris, Minuit, 1988, p. 165.

³ Source : compte rendu d'un entretien de J. Cabot avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

Tableau n° 43 : Le noyau cooptant de Vincennes¹

Nom Prénom	Âge en 1968	Ulm/ Polytechnique (année)	Grade en 1967-1968	Institution de rattachement en 1967-1968	Département à Vincennes en 1968- 1969	Grade en 1968-1969	Départs avant 1975, destination
Bruhat Jean	63 ans	Ulm (1925)	Maître- assistant	Sorbonne / IEP	Histoire	Maître- assistant	1975 (retraite)
Droz Jacques	59 ans		Professeur	Sorbonne	Histoire	Professeur	1970 Paris I
Duroselle Jean- Baptiste	51 ans	Ulm (1938)	Professeur	Sorbonne / IEP	Histoire	Professeur	1969 Sorbonne
Bouvier Jean	48 ans		Professeur	Lille	Histoire	Professeur	
Devisse Jean	45 ans		Chargé d'enseigne- ment	Lille	Histoire	Maître de conférences	
Mossé Claude	44 ans		Professeur	Clermont-F. / ENS St Cloud	Histoire	Professeure	
Julliard Jacques	35 ans	Ulm (1954)	Assistant	Sorbonne/IEP/CF J	Histoire	Maître- assistant	
Levaillant Jean	51 ans		Professeur	Nanterre	Littérature française	Professeur	
Richard Jean-Pierre	46 ans	Ulm (1941)	Maître de conférences	Tours/ Institut fr. d'Espagne	Littérature française	Professeur	
Raillard Georges	41 ans		Directeur	Institut fr. de Barcelone	Littérature française	Professeur	
Mitterand Henri	40 ans	Ulm (1948)	Chargé d'enseignement	CLU Nancy	Littérature française	Maître de conférences	
Bellemin- Noël Jean	37 ans	Ulm (1952)	Maître- assistant	Sorbonne	Littérature française	Maître- assistant	
Dubois Jean	48 ans		Professeur	Nanterre	Linguistique	Professeur	1970 Nanterre
Gross Maurice	34 ans	Polytechnique (1955)	Chargé de rech /de conf	CNRS / EPHE	Linguistique	Maître de conférences	1975 Paris VII
Cixous Hélène	31 ans		Chargé d'enseignement	Nanterre	Littérature anglaise	Professeure	
Monod Sylvère	47 ans		Professeur	Sorbonne	Littérature anglaise	Professeur	1970 Paris III
Fraze Parent Monique	43 ans		Professeure	Caen	Anglo- américain	Professeure	
Dommergues Pierre	37 ans		Maître- assistant/ directeur des études de langues et civilisations étrangères/ chargé de cours	Sorbonne / IEP/ ESSEC/ École Alsacienne/ Institut catholique	Anglo- américain	Chargé d'enseigne- ment	
Foucault Michel	42 ans	Ulm (1946)	Professeur détaché	Clermont- Ferrand/Tunis	Philosophie	Professeur	1970 Collège de France
Serres Michel	38 ans	Ulm (1952)	Chargé d'enseigne- ment	Clermont- Ferrand/ ENS Ulm	Philosophie	Maître de conférences	1969 Sorbonne

¹ Sources : Liste du noyau cooptant, R. Faucherre, *Atypie-Utopie, Vincennes, naissance d'une université. Mai 1968-janvier 1969, doc. cit.*, p. 62 ; « Liste récapitulative des emplois budgétaires d'enseignants par grade et par département de l'année 1968-1969 », Fonds Vincennes de Paris VIII ; Syndicat National Autonome des Lettres et Sciences Humaines de l'enseignement supérieur, *Annuaire des facultés des lettres et sciences humaines, (au 31 décembre 1967)*, Paris, SAPEFL, 1968 ; *Annuaire de l'Éducation nationale*, Paris, Imprim. nat, 1968 ; et recherches biographiques notamment dans différentes éditions du *Who's who in France*, Paris, J. Lafitte.

Badiou Alain	31 ans	Ulm (1956)	Assistant	CLU de Nancy/ Reims	Philosophie	Maître-assistant	
Passeron Jean- Claude	38 ans	Ulm (1950)	Chargé d'enseignement	Nantes/ ENS Ulm/ ENSAE	Sociologie	Chargé d'enseignement	
Castel Robert	35 ans		Maître-assistant	Sorbonne	Sociologie	Maître-assistant	
Le Ny Jean-François	44 ans		Maître de conférences	Lille/ CNRS	Psychologie	Professeur	
Berger Guy	36 ans		Assistant	Sorbonne	Psychologie	Maître-assistant	
Cabot Jean	45 ans		Maître de conférences	Poitiers	Géographie	Professeur	
Fouet Robert	42 ans		Professeur de khâgne	Lycée Paul Valéry Paris	Géographie	Maître-assistant	
Zemb Jean-Marie	40 ans		Chargé d'enseignement	Besançon	Allemand	Professeur	1969 Paris III
Kaufholz Eliane	39 ans		Assistant	Nanterre	Allemand	Maître-assistant	
Urrutia Louis	51 ans		Maître-assistant	Sorbonne/ ENS Ulm et St Cloud	Espagnol	Maître de conférences	
Marcus Raymond	33 ans		Chargé d'enseignement	Rouen	Espagnol	Maître de conférences	
Tosi Guy	58 ans		Attaché de recherches	CNRS	Italien	Maître de conférences	1969 Sorbonne
Fernandez Dominique	39 ans	Ulm (1950)	Chargé d'enseignement	Rennes	Italien	Maître de conférences	1969 Rennes II
Miquel André	39 ans	Ulm (1950)	Maître-assistant	EPHE	Arabe	Maître de conférences	1970 Paris III
Veyrenc Jacques	43 ans		Chargé d'enseignement	Lille	Russe	Professeur	
Rouvier Jean	/		Professeur	Lille	Histoire du droit	Professeur	1970 Paris II
Catala Nicole	32 ans		Professeur	Dijon	Droit privé	Professeur	1969 Paris II
Nicolai André	37 ans		Professeur	Lille	Economie politique	Professeur	1968 Nanterre
Lecerf Yves	36 ans	Ulm (1951) Polytechnique (1952)	Chercheur	IRIA	Informatique	Maître de conférences	

En dépit du souci affiché de pluridisciplinarité, 90 % des membres du noyau cooptant sont issus des lettres et sciences humaines (contre 60 % de la commission d'orientation) - ceci explique que, dans notre étude du groupe enseignant, nous nous référons essentiellement aux statistiques des facultés de lettres et sciences humaines. Le noyau ne compte donc que trois représentants des facultés de droit et sciences économiques – lesquels quittent d'ailleurs Vincennes très rapidement¹ –, le droit

¹ J. Rouvier est spécialiste de droit romain, comme E. Faure, avec lequel il publie un ouvrage sur le sujet en 1961, ce qui lui vaut sans doute d'être associé au projet Vincennes, pour lequel il n'a pas vraiment le « profil ». Il sera ensuite professeur à l'université Panthéon-Assas, dont la réputation politique est à l'antipode de celle de Vincennes. Quant à l'autre juriste du noyau cooptant, Nicole Catala, fille d'avocat, elle a participé au colloque d'Amiens de 1968 mais quitte Vincennes très rapidement et connaît ensuite une carrière politique au RPR, puis à l'UMP. De manière générale, le département de droit (comme celui d'économie) connaît un *turn-over* important, nombre d'enseignants y voyant une simple opportunité de se rapprocher de Paris - il en sera de même à Nanterre, les juristes, tendanciellement plus conservateurs,

occupant dès l'origine une position très marginale. Ainsi, dans son Avant-projet d'enseignement juridique de 1968-1969, le département de droit précise qu' :

« il a été conçu en fonction des désirs ou des besoins des autres départements. Ainsi relégué au rang de discipline complémentaire ou “secondaire”, le Droit peut néanmoins fournir un appoint extrêmement précieux à la formation des étudiants relevant principalement d'un autre département, qu'ils soient sociologues, géographes, économistes ou spécialisés dans l'étude d'une langue étrangère. S'adressant à des non juristes, cet enseignement doit nécessairement être, dans un premier temps, un enseignement d'initiation »¹.

De même, ce noyau cooptant ne comprend qu'un seul représentant des sciences au travers d'Yves Lecerf. L'économiste A. Nicolai, déçu de ce resserrement facultaire, considère ainsi *a posteriori* que « Vincennes est un *aggiornamento* des littéraires »². Il s'agit effectivement, pour l'essentiel, d'une faculté de lettres et sciences humaines articulée autour d'un réseau de normaliens littéraires, en grande partie agrégés de philosophie. Néanmoins, avec près d'un cinquième des cooptants, l'histoire occupe une place importante qui s'explique par le rôle joué par J.-B. Duroselle dans la fondation de Vincennes et par le fait qu'il ait été pressenti pour en être le futur doyen. De même, les enseignants en langues constituent un quart des effectifs. Outre les différents projets scientifiques et pédagogiques à l'origine de Vincennes et les réseaux mobilisés qui en découlent, cette répartition disciplinaire s'explique aussi largement par le poids des traditions universitaires. En effet, la ventilation des disciplines au sein du noyau cooptant reste, concernant les lettres et sciences humaines, conforme à celle de l'université en 1967 où dominant respectivement le français, l'histoire et l'anglais³. Et il

étant particulièrement attachés au prestige de l'ancienne Université de Paris, comme au système facultaire.

¹ Source : Fonds Vincennes de la bibliothèque universitaire de Paris 8, V47 : guides de l'étudiant 1968-1979 ; reproduit dans Jean-Michel Djian (dir.), *Vincennes, une aventure de la pensée critique*, op. cit., p. 144.

² Source : compte rendu d'un entretien d'A. Nicolai avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

³ Ainsi en 1967, les enseignants de français rassemblent 19 % des enseignants en lettre et sciences humaines, ceux d'histoire 15 % et ceux de langues anglo-saxonnes 14 %. Source : Syndicat National Autonome Des Lettres Et Sciences Humaines De l'enseignement Supérieur, *Annuaire des enseignants de*

en est de même concernant la répartition des professeurs, puisque 4 sur 13 sont concentrés en histoire, 2 en littérature française-linguistique et 2 en anglais, alors que les représentants les plus gradés de disciplines comme la sociologie, l'espagnol ou l'arabe sont, au mieux, maîtres de conférences. Enfin concernant les « normaliens », les 3 représentants de la philosophie le sont, la littérature française en compte 3 sur 5 et l'histoire 3 sur 7, ces trois disciplines concentrant à elles seules 9 des 13 « normaliens » du noyau cooptant, les quatre autres se répartissant entre la sociologie (J.-C. Passeron), l'arabe (A. Miquel), l'italien (D. Fernandez) et l'informatique (Y. Lecerf). Ainsi les disciplines canoniques (littérature, philosophie, histoire) sont les plus « dotées » tant du point de vue du nombre, des titres scolaires, que des grades de leurs cooptants. Par ailleurs sur les 39 cooptants, 14 au moins, soit 36 %, viennent de l'académie de Paris, contre 23 % à la moyenne nationale en lettres ; et on note que 18 ont pu gagner ou regagner Paris à la faveur de leur venue à Vincennes et que 19 enseignants sur 34 ont connu une promotion de carrière à l'occasion de leur recrutement au Centre - l'inscription préalable sur les listes d'aptitude avec avis du CCU s'imposant néanmoins à tous.

Les enseignants de rang A (professeurs, maîtres de conférences et chargés d'enseignement) rassemblent plus de 60 % des universitaires du noyau cooptant mais le fait que six maîtres-assistants, quatre assistants et un professeur de khâgne (R. Fouet, un ancien élève de l'E.N.S. de Saint Cloud, alors connu pour ses manuels de géomorphologie encore utilisés aujourd'hui) aient participé au recrutement, constitue bien une rupture vis-à-vis du mode de recrutement « mandarinal » excluant les rangs B. Toutefois, la moitié des enseignants de rang B en 1967-1968 sont normaliens. Ils sont donc sur-sélectionnés et peu représentatifs de l'ensemble du corps, ce qui manifeste la volonté des membres du noyau cooptant de recruter les « jeunes pousses » les plus prometteuses de la rue d'Ulm.

L'ouverture des procédures de cooptation aux enseignants plus jeunes, à la carrière moins avancée, se retrouve dans la moyenne d'âge relativement peu élevée du groupe (environ 42 ans) qui n'est pas sans conséquence sur l'inscription explicite de Vincennes dans une certaine « modernité ». Ainsi, et malgré leur jeunesse, en plus d'H.

lettres et sciences humaines, (au 31 décembre 1973), Paris : Fédération nationale autonome de l'enseignement supérieur, 1974, p. 252.

Cixous, d'autres cooptants tels qu'A. Badiou et J. Julliard jouent un rôle important dans les recrutements. Que ces assistants se soient vus confier de telles responsabilités n'est pas sans lien avec le fait qu'ils étaient normaliens, issus des disciplines les plus légitimes, souvent d'origine sociale élevée et, qui plus est, membres d'appareils politiques et/ou syndicaux influents.

À Vincennes A. Badiou, qui selon une jeune historienne sera « toujours imparable » et « faisait douter tout un chacun de ce qu'il pensait »¹, est un anti-participationniste actif et un dirigeant maoïste déterminé qui, dans les « A.G. », se distingue comme un « tribun exceptionnel » à la « voix puissante ». C'est G. Canguilhem, sous la direction duquel A. Badiou soutient un D.E.S., qui en 1968 le recommande à Michel Foucault et c'est ensemble qu'ils recrutent les enseignants du département de philosophie - Michel Serres, l'autre philosophe du noyau cooptant, nettement moins engagé politiquement, ne joue qu'un faible rôle et se retire rapidement de l'expérience vincennoise².

A contrario Eliane Kaufholz membre du noyau cooptant, alors elle aussi assistante mais plus âgée, non normalienne et enseignante en langues, dit avoir senti que, dans ce contexte, elle « était regardée de travers »³. Quant à Monique Frazee, pourtant professeure, mais angliciste et femme, elle assiste « bouche cousue »⁴ aux réunions du noyau cooptant. Si les femmes sont totalement absentes de la Commission d'orientation, on n'en compte que 5 sur 39 (soit 13 %) dans le noyau cooptant. Il n'y en a aucune en littérature, linguistique, philosophie, sociologie, psychologie, géographie, et seulement une (sur 7) en histoire. Et il n'y a guère qu'en langues et droit que la parité est atteinte. En dépit de cette sous représentation, on observe une sur-représentation des femmes à la carrière la plus avancée et la plus précoce (les quatre femmes de rang A ont

¹ Source : compte rendu d'un entretien d'A. Melamed avec M.-N. Thibeault, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

² D'origine populaire (son père, engagé volontaire à Verdun, est marinier sur la Garonne et sa « famille ne possédait d'autre livre que l'Évangile »), M. Serres, qui se décrit aussi comme « un provincial solitaire et déboussolé », entre à l'École navale en 1949, puis intègre l'École normale en 1952. Après une licence de mathématiques et l'agrégation de philosophie, il est officier de marine puis enseigne à Clermont Ferrand, où il rencontre M. Foucault et discute abondamment avec lui de la rédaction de son livre *Les Mots et les choses*. Il ne reste qu'un an à Vincennes et part ensuite à la Sorbonne. En 1990, il est élu à l'Académie française.

³ Source : compte rendu d'un entretien d'E. Kaufholz avec A. Melamed, *doc. cit.*

⁴ Source : compte rendu d'un entretien de M. Frazee-Parent avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

entre 30 et 49 ans) et une sous-représentation des autres – un terreau sans doute favorable à l'épanouissement des luttes féministes¹.

Si le noyau cooptant compte plusieurs personnalités aux engagements politiques connus, recouvrant toute la palette des options de « gauche » (du communisme plus ou moins critique de J.-F. Le Ny, J. Bruhat et J. Bouvier, au maoïsme d'A. Badiou en passant par les responsabilités nationales au SGEN de J. Julliard, ou un certain engagement contre la reproduction sociale et la guerre d'Algérie de J.-C. Passeron, entre autres), il comporte aussi des représentants de prises de position plus « à droite » tels que J.-B. Duroselle, J. Rouvier, J.-M. Zemb et N. Catala, ainsi que des éléments peu ou pas politisés, ce qui oblige à relativiser l'importance des critères politiques dans le recrutement. Pour autant, ces derniers ont effectivement joué un rôle notoire, ne serait-ce que parce que des représentants des deux principaux syndicats enseignants « de gauche » (le SNESup et le SGEN) sont intervenus dans les recrutements. Ainsi Pierre Sorlin (un historien membre du SGEN et futur coopté à Vincennes) témoigne du fait que l'intersyndicale se concerte dans le choix de ses candidats².

B/ La composition de la première équipe enseignante

Les conditions, quelque peu dissuasives, de candidature aux postes d'enseignants ouverts à Vincennes expliquent en partie le nombre relativement faible de demandes : d'après la « liste des candidatures aux postes de professeurs, maîtres de

¹ Étudiant les carrières professionnelles des normaliennes de la rue d'Ulm de l'entre-deux-guerres, Christophe Charle observe un phénomène de sur-sélection, qui a sans doute joué à Vincennes : « La plupart des autres normaliennes scientifiques ou littéraires qui osent entamer un parcours vers l'enseignement supérieur sont aidées dans leur transgression soit par une origine élevée, soit par un mariage qui les stimule au lieu de freiner leur carrière. [...] L'autre moyen de surmonter les barrières à l'intégration est d'être issu d'une strate supérieure au recrutement moyen du milieu ambiant. L'aisance mondaine et le prestige familial permettent de vaincre les antipathies sexistes des collègues en jouant sur leur snobisme. En cas d'échec cet habitus hérité assure une distance au rôle face à l'ingratitude du milieu dont on dépend moins grâce à ces atouts externes », cf. « Les femmes dans l'enseignement supérieur. Dynamiques et freins d'une présence 1946-1992 », dans Vincent Duclert *et alii* (dir.), *Avenirs et avant-gardes en France XIX-XX siècles, hommage à Madeleine Rebérioux*, Paris, La Découverte, 1999, pp. 100-101.

² Source : compte rendu d'un entretien de P. Sorlin avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

conférences et maîtres assistants créés à Vincennes, à l'attention de la commission d'orientation (réunion du 25/X/1968) »¹, seulement 33 pour les postes de professeurs, 127 pour ceux de maîtres de conférences et 83 pour ceux de maîtres-assistants :

Tableau n°44 : liste des candidatures aux postes de professeurs, maîtres de conférences et maîtres assistants créés à Vincennes, à l'attention de la commission d'orientation (réunion du 25/X/1968)

Discipline	Professeurs	MC	MA
lettres	CELLIER	ARRIVE	ATHERTON
	FRANDON Mme	COHEN Jean	BELLEMIN NOEL
	GORE Mme	COIRAULT	COQUET
	LEVAILLANT	DENIS	DELEGUE
	RICHARD	DIDIER-LEGALL	DUCHET
		DORT	FAURISSON
		FARGEAUD Melle	FERMIGIER
		GENGOUX	POL GAILLARD
		GERMAIN	GIDEL
		JEAN R.	JAMET
		MESCHONNIC	JALLAT Melle
		MILLY	JORGULESCO-LEJEUNE Mme
		MITTERAND	KAUFHOLZ
		NIDERST	KUENTZ
		SANOUILLET	LALANDE
			MOZIMAN
			RAILLARD
			ROPARS Mme
			SARRAZIN
			SAULNIER
		TASCA Melle	
		UBERSFELD	
		VERCIER	
		WALDNER	
		WEYER	
		WEYER Mme	
histoire	BAUSSARD	BARBAZA Mme	
	BOUVIER	BASTIE	
	CASTELLAN	CABOT	
	DROZ	CARALP	
	DUROSELLE	DEZERT	
	FOREVILLE Melle	CHELINI	
	MOSSE Melle	DELORT	
	YACONO	DEVEZE	
		DEVISSE	
		GUILLEN	
géographie	CABOT	LAUDE	
	GARENC	PERRARD	
	POUQUET	POLIAKOV	
		POUQUET	
		SMOTKINE	
		SORLIN	
		SOUCHAL	
		WILLARD	

¹ Source : Fonds H. Cixous, NAF 28080/V4, BNF-Richelieu (cf. annexes chapitre VIII).

philosophie	FOUCAULT	AXELOS	ABRIBAT
		BOUET	AVRON Mme
		CHATELET	BADIOU
		CHOMBART DE LAUWE	BALAN
		COYAUD	BERGER
sociologie	(MOULIN Mme)	DEBEAUVAIS (1969)	BOUET
	DUBERGE	DUVIGNAUD	CAMPION Melle
	MONTEIL	GAUDEMAR	CASTEL
	THOMAS	GELIBERT	CHILAND Melle
		JACOB	Dr CLAVREUIL
		KAUFMANN	COLOMBEL Mme
		LAFOUCRIERE Melle	CRETTE
psychologie		LECLAIRE Serge	DAYAN
		LE NY	DIXSAUT Mme
		LEVERT Melle	DUBOIS Pierre
		MADAULE Mme	DUROUX
		MERCIER	ENRIQUEZ
psychanalyse		DE MONTMOLLIN	FALLOT
		PAGES	FLEURET
		PASSERON	FUCHS
		REYNAUD Edgar	GAGEY
		RICHARD J.F.	KREMER- MARIETTI Mme
		ROCHEBLAVE	LAFFARGUE
		SERRES Michel	LAKS
		TERRAY Emmanuel	LAPASSADE
		THERMOZ	LASCAUX
		VEINSTEIN	LEVY André
		VIAL	LEVY Ph.
		WULFF (associé)	MARTINON
		ZACKLAD	NYKERK
			DAC PHAN THI Melle
			QUILLET
			VALIN
			VERCHERE
			VINSON
			WAINGART Melle
			ZERAFFA
linguistique	DUBOIS	CHEVALIER	
		GROSS	
		RUWET (associé)	
anglais	DENAIN	BAS	BADIA
	FRAZEE Mme	BASCHI Mme	BASCH Mme
	MONOD	BENSIMON	BERA
	(CIXOUS Mme)	BONNEROT Mme	BERRIE Mme
		BOUE	CASSEN
		CABAU	CHAZAL
		CIXOUS	CHEVALIER J. Cl.
		DEBOUZY Mme	DARMAUN
		DENONAIN	ELDRONEMI
		DOMMARGUES	GAUSSEL Melle
		FABRE	GISSELBRECHT
		GATTEGNO	JOST
		GAUTIER	LA CASSAGNERE
		LE VOT	MANSSUY Melle
		SUREL	MEMMI Melle
		VEZA Mme	MIQUEL
			ROUBAUD Melle
espagnol		BALDRAN	SOKOLOGORSKI Melle
		COMPANYS	THALMANN Mme
		COSTE	URRUTIA
		MARCUS	
		REDONDO	
		URRUTIA	
allemand	ZEMB	ARVON	
		BADIA	
		DEGHAYE	
		GISSELBRECHT	
		HAMMER	
		IVERNEL	

		ROYER	
		ZEMB	
russe		FRIOUX	
		LARAN	
		L'HERMITTE	
		VEYRENC	
italien	FERNANDEZ	BOUISSY	
		FERNANDEZ	
		FIORATO	
		FUSCO	
		TOSI	
arabe			
chinois		HERVOUET	
		RUHLMANN	
mathématiques		ARIBAUD	
		BASTIANI	
		BUI	
		CERNEAU	
		CHERRUAULT	
		GEORGES	
		LECERF	
		RIDEAU	
		RIGAL	
		ROSCA	
		SIBONY	
		SORTAIS	
		SURIN	
Droit	LACHARRIERE	BRUNSWIC	
	ROUVIER	BUFFELAN	
		CATALA	
Sciences économiques	BOURCIER DE CARBON	SIMONARD	
	PEYREGA	BEAUD	
	REYNAUD	PEYRARD	
		VALIER	

Le nombre de candidatures pour chaque grade est relativement proche de celui des postes offerts, ce qui tend à montrer que la sélection s'est faite, pour l'essentiel, en amont. Concernant les postes d'assistants, les ordres de grandeur donnés par l'extrait d'article de presse suivant paraissent fondés :

« Pour vingt postes de professeurs titulaires, il n'y a eu que trente candidats, tandis qu'il y en a eu huit cents pour quatre-vingts postes d'assistants. On a expliqué cette ruée des assistants en disant qu'ils voulaient se caser, mais on peut dire aussi que, dans la mesure où ils ont été solidaires du mouvement de Mai et, surtout, que dans la

mesure où ils sont plus ouverts à des formes nouvelles d'enseignement, ce sont eux qui représentent souvent l'aile marchante de l'Université »¹.

Le rôle particulier des assistants dans le mouvement de Mai 68, relativement aux autres grades de l'enseignement supérieur, peut s'expliquer par le fait qu'ils partagent, avec les étudiants, une position relativement homologue vis-à-vis du pouvoir mandarinal. Leur « enthousiasme » pour Vincennes tient donc en partie à leur solidarité tendancielle avec le mouvement critique de l'Université « traditionnelle ». Le « droit d'entrée » à ce grade étant peu élevé et faiblement formalisé, les candidats potentiels sont aussi beaucoup plus nombreux. Ainsi, les enseignants du secondaire comme les étudiants titulaires d'une simple licence, maîtrise, ou d'un 3^e cycle, peuvent y prétendre sans être agrégés ou normaliens ; et ce plus particulièrement dans les disciplines nouvelles comme la psychologie ou la sociologie, qui sont d'ailleurs souvent d'intenses foyers de mobilisation politique. Inversement, Mai 68 et Vincennes étant foncièrement anti-hiérarchiques, on comprend la rareté des candidatures pour les postes de professeurs, qui ont sans doute plus à perdre que les autres (en terme de pouvoir institutionnel, de carrière) à venir à Vincennes, promise dans la continuité des événements de « Mai » à la contestation étudiante comme à celle des enseignants « subalternes ». Ceci explique sans doute le profil quelque peu atypique de nombre de ces professeurs et pourquoi l'engagement de M. Foucault – soulignant alors par contraste le conservatisme du corps professoral – rencontre un tel écho. De plus, la barrière des titres – le doctorat d'État étant requis pour les emplois de professeur – fait que les candidats potentiels à ces postes sont très largement moins nombreux que ceux aux postes de rang B. La « ruée » des assistants et la réserve des professeurs n'est donc pas propre à Vincennes, mais s'observe dans l'ensemble des institutions créées dans la mouvance de « Mai 68 »². Le fait que Vincennes se présente dans la continuité des idées de « Mai » explique aussi sans doute pourquoi certaines disciplines ont plus de difficulté à recruter et connaissent un *turn-over* plus important ; ce qui oblige le noyau

¹ Guy Dumur, « Les paris de Vincennes », *Le Nouvel Observateur*, 9 décembre 1968, p. 38.

² Et notamment à Dauphine, cf. Dauphine université, *Dauphine de l'expérimentation à l'innovation*, *op. cit.*, p. 21. De même, on sait qu'à sa création Nanterre a du mal à débaucher des professeurs de la Sorbonne.

cooptant à faire certaines concessions, la rapidité initiale des promotions constituant aussi un attrait non négligeable.

1) Critères de sélection, logiques affinitaires et réseaux au principe des recrutements

Réunis à la Sorbonne, les membres du noyau cooptant vont donc choisir parmi les candidatures, en grande partie sollicitées par quelques-uns d'entre eux. Selon le compte-rendu d'un entretien d'A. Melamed avec A. Nicolaï, « à la première séance on nomme d'abord les professeurs dans les différentes sections, puis les maîtres de conférences puis les maîtres-assistants »¹. Mais l'essentiel du processus de cooptation se passe en dehors des réunions officielles du noyau cooptant, dont le rôle semble avoir été assez limité. Selon A. Badiou, « c'était une vaste comédie. Les enseignants de chaque discipline (cooptants) avaient une liste de noms et tout le monde les votait. Il n'y avait pas de discussion sur les candidats, tout avait été réglé d'avance »². J. Cabot témoigne aussi du fait que « chaque représentant d'une discipline a présenté les différents candidats relevant de sa spécialité »³, soulignant ainsi le poids des disciplines, transformées en autant de fiefs, avec chacune à leur tête un « chef de file » généralement pressenti pour sa « renommée », ou son « avant-gardisme », et présidant aux recrutements. Le recrutement des premiers enseignants de Vincennes semble donc s'être opéré de façon relativement traditionnelle, puisque tendanciellement conforme à la structure hiérarchique de l'université, les enseignants de rang A (professeurs, maîtres de conférences et chargés d'enseignement) ayant globalement choisi ceux de rang B (maîtres-assistants et assistants) qui sont donc redevables aux premiers de leur nomination, comme alors dans toutes les autres universités de France, les privilèges liés à l'ancienneté étant donc globalement respectés.

¹ Source : compte rendu d'un entretien d'A. Nicolaï avec A. Melamed, *doc. cit.* Selon un entretien de J. Cabot avec A. Melamed (*doc. cit.*) : « 19 novembre : nouvelle réunion pour 137 désignations qui sont faites, le plus souvent, à la grande majorité des présents des 39 cooptants ; chaque département se dote ce jour là de ses assistants et maîtres-assistants. »

² Source : compte rendu d'un entretien d'A. Badiou avec A. Melamed, *doc. cit.*

³ Source : compte rendu d'un entretien de J. Cabot avec A. Melamed, *doc. cit.*

L'ensemble des candidatures est officiellement étudié entre le 25 octobre et le 28 novembre 1968, date à laquelle sont faites les « propositions de nomination pour le personnel enseignant du CUEV »¹.

Tableau n° 45 : « tableau récapitulatif des propositions de nomination pour le personnel enseignant du CUEV, le 28 novembre 1968 »²

Discipline	Professeurs	MC et CE	MA	Assistants
français	<u>M. Levaillant</u>	M. Germain	<u>M. Bellemin-Noël</u>	Melle Finas
	<u>J.P. Richard</u>	Mme Le Gall	M. Duchet	Mme Genette
	M. BUTOR	<u>M. Mitterand</u>	Melle Jaillat	M. Restier
		M. DEGUY	M. Kuentz	Mme Slama
		M. TODOROV	<u>M. Raillard</u>	
		M. Meschonnic	M. Weyer	
histoire	<u>M. Bouvier</u>	Mme Debouzy	<u>M. Bruhat</u>	M. Darmon
	<u>M. Droz</u>	M. Delort	M. D'Hoop	Melle Hisard
	<u>M. Duroselle</u>	<u>M. Devisse</u>	M. Flandrin	M. Quilliet
	<u>Melle Mossé</u>	M. Sorlin	M. Jardin	Melle Regnot
		M. Willard	<u>M. Julliard</u>	Melle Thibault
		M. MANIGAT	M. Ozouf	Mme Valensi
		M. Plessis	M. Winock	
			Mme Reberieux	
			M. BADA MISKE	
géographie	<u>Mme Barbaza</u>	M. Collin	M. Fouet	M. Barrat
	M. Cabot	Delavaud	M. Smotkine	M. Bertrand
	M.J. de Castro	M. Dezert	M. Paul	M. Browaey
		M. Lacoste		M. Cordonnier
		M. MERLIN		M. Darmagnac
		M. PAILLAT		
philosophie	<u>M. Foucault</u>	M. Chatelet	M. Balibar	M. Rancière
		<u>M. Serres</u>	<u>M. Badiou</u>	M. Regnault
			Mme Miller	Melle Sinaceur
			M. Weber	
sociologie	Melle Moulin	M. de Gaudemar	M. Castel	M. Defert
		<u>M. Passeron</u>	M. Duroux	Melle Dufrancatel
		M. Terray	M. POULANTZAS	M. Lazarus
		M. PRIETO		M. Leclerc
				M. Martinon
			Melle Nafrechoux	
psychologie	<u>M. Le Ny</u>	<u>M. Berger</u>	M. Chiglione	M. Camo-Martins
	M. DEBEAUVAIS	Mme de Montmollin	Mme Leboutet	Melle Niel
		M. J.P. Richard	M. Tiberghien	
		M. TRAN-THONG		
psychanalyse	Dr WULFF	Dr LECLAIRE	Dr CLAVREUL	M. Baudry
			Dr CONTE	M. Miller
			M. ROUSTANG	M. Rabant
linguistique	M. Dubois	M. J.C. Chevalier	M. Encrevé	Mme Delesalle
	M. RUWET	<u>M. Gross</u>	M. Lagane	Mme Dubois-Charlier
			M. Sumpf	M. Hardy

¹ Source : « Tableau récapitulatif des propositions de nomination pour le personnel enseignant du CUEV, le 28 novembre 1968 », Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/1, BDIC.

² « Les noms soulignés sont ceux des enseignants déjà nommés ou ayant fait l'objet d'une proposition antérieure au 28 novembre 1968. Les noms en capitales sont ceux des enseignants proposés à titre d'associés. 15 postes feront l'objet de propositions ultérieures », *Ibid.*

				Mme Provost
anglais et américain	<u>Mme Frazee</u>	M. Bensimon	Melle Barriere	M. Arditty
	<u>M. Monod</u>	Mme Cixous	M. Cassen	Mme Burgess
	M. SAMPSON	M. Dommergues	M. Chazal	M. Chenain
	M. WAIN	M. Fabre	Melle Gantier	M. Clinquart
		M. Gattégno	M. Grimal	M. Deschamps
		M. Le Vot	M. La Cassagnère	M. GarciaMelle Grandoolass
		Mme Véza	M. Crjollet	M. A. Jean
		Mme BROOKE-ROSE	M. EDWARDS	M. Le Berre
		M. COPANS	M. GERVASI	M. Mellet
		M. CREN	M. KESSELMAN	Melle Mittner
			Mme SACHS	M. Ponthoreau
			M. Teyssandier	M. Royer
				M. Tallot
				Melle Van Der Elst
				M. Grosjean
espagnol et portugais	M. PAZ	M. Companys	Mme Da-Silva	Melle Bernu
		<u>M. Marcus</u>	Mme Dabène	M. Bouché
		<u>M. Urrutia</u>	M. Fell	M. Bouyer
			M. Labarre	Melle Chenu
			Melle Mansuy (port)	M. Duviols
				M. Estrade
				Melle Magnien
				M. Maurice
				Melle Schmidt
allemand	<u>M. Zemb</u>	M. Badia	M. HERMANN	M. Bloess
	M. ROVAN	M. Ivernel	<u>Melle Kaufholz</u>	M. Cuby
		M. Gisselbrecht	M. Jost	Melle Duval-Valentin
			Mme Memmi	Mme Freitag
				Mme Pelosse
russe	<u>M. Veyrenc</u>	M. Frioux	M. Girault	Melle Fontaine
		M. Laran	Melle Gréciet	Melle Gourg
			Mme Sokologoraky	Melle Petit
				Mme Shatzman
				Melle Vernant
italien	M. Bouissy	<u>M. Tosi</u>	Melle Brunet	Mme Roswsky
arabe		<u>M. Miquel</u>		
chinois		M. Hervouet		M. Li-Tche-Houa
				M. Roux
mathématiques et informatique		<u>M. Lecerf</u>		M. Le Bras
				Mme Thomas
droit public	<u>M. Rouvier</u>	M. Simonard	M. Dagorit	Mme de Camara
		M. FUSTER dit CASAMAYOR		
droit privé		Mme Catala	Melle Camier	M. Damians
				Melle Saada
sciences économiques		M. Beaud	M. Damon	M. Guermond
		M. Valier	M. Delilez	M. Kebabdjian
			M. Sereni	
			Melle Vernier	

Si l'on s'attache d'abord aux critères explicites ayant présidé au choix des premiers Vincennois, les projets de rénovation des savoirs comme de leurs modalités de transmission supposent de recruter des enseignants en prise avec les courants de pensée les plus innovants et/ou ayant témoigné d'un intérêt prononcé pour la pédagogie, ce qui semble alors aller de pair avec un engagement en faveur du mouvement de « Mai ». Si l'on en croit P. Dommergues, « les enseignants qui n'auraient pas pu être sur les

barricades, n'étaient pas pris ; les meilleurs de l'esprit de mai »¹. Il faut savoir qu'à la rentrée 1968-1969, certains enseignants s'étant engagés du côté des étudiants se retrouvent parfois dans une position inconfortable, ce qui les incite à postuler pour Vincennes. Un compte-rendu d'un entretien de J. Droz avec A. Melamed précise ainsi qu'en raison des « divisions entre enseignants de la Sorbonne en 68, les relations avec beaucoup de collègues étaient devenues très difficiles »². Parlant du travail du noyau cooptant, H. Cixous précise : « Nous rassemblions des enseignants en train d'être phagocytés, diminués par l'isolement dans un environnement réactionnaire »³.

Les critères politiques ont donc joué un rôle important et les fondateurs – y compris le ministère, et ce dès l'origine – ont cherché à ménager un équilibre entre les différentes tendances de la gauche. A. Glucksmann, qui est recruté comme chargé de cours au département de philosophie et sera l'un des membres les plus actifs du Comité d'action, se souvient ainsi que « le projet paraissait étrange : on allait faire une faculté avec 1/3 de communistes, 1/3 de libéraux et 1/3 de l'avant-garde théorique structuralo-gauchiste-lacanienne »⁴. De son côté, E. Kaufholz parle de la « constitution de chapelles ». Selon elle, « les critères politiques prévalaient, mais il y avait une grande liberté pour l'innovation. La période de cooptation fut trop courte, le recrutement se fit sans réflexion. [...] Les critères existants étaient politiques, on choisissait les gens en fonction d'un "esprit de Vincennes", le résultat : un cloisonnement immédiat »⁵.

Les principes de sélection qui ont prévalu à Vincennes ont donc pour effet d'y rassembler un grand nombre d'enseignants particulièrement politisés. Ainsi, le taux de syndicalisation au SNESup y est, au moins la première année, beaucoup plus important que la moyenne nationale, qui s'élève alors à 30 %. Selon le compte-rendu d'un entretien d'A. Melamed avec E. Terray, qui dirige initialement le syndicat à

¹ Rémi Faucherre, *Atypie-Utopie, Vincennes, naissance d'une université. Mai 1968-janvier 1969*, *doc. cit.*, p. 59.

² Source : compte rendu d'un entretien J. Droz avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

³ « Nous avons pris la Bastille, pas la Sorbonne », *Politis*, 30 avril 2008, n°1.000, p. 27. De son côté, E. Faure souligne que « très vite se sont retrouvés à Vincennes les enseignants dont les universités ne voulaient pas par ailleurs ou que l'administration souhaitait écarter. », J. Brunet *et alii*, *Vincennes ou le Désir d'apprendre*, *op. cit.*, p. 31.

⁴ Source : compte rendu d'un entretien d'A. Glucksmann avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

⁵ Source : compte rendu d'un entretien d'E. Kaufholz avec A. Melamed, *doc. cit.*

Vincennes, sa « première réunion en novembre 1968 réunit de 100 à 150 personnes. 1/3 PC (ou sympathisants), 1/3 gauchistes et 1/3 centristes »¹ ; ce qui fait près de la moitié du groupe des enseignants titulaires. Toutefois, cette proportion s'explique aussi par l'importance numérique des maîtres-assistants et assistants à Vincennes (155 au total), qui constituent la base sociale du syndicat. Cette politisation se retrouve aussi chez les chargés de cours, dont la plupart sont recrutés parmi les étudiants les plus avancés (et souvent les plus militants), et qui seront en partie à l'image des enseignants titulaires. Les orientations politiques de ces titulaires conjuguées avec l'état du rapport de forces politiques interne à chaque département, jouent donc un rôle essentiel dans ces recrutements. De fait, Vincennes sera la seule université où le PCF perd la majorité au sein du SNESup au printemps 1969, au profit des « gauchistes »².

Si des logiques politiques et d'appareils syndicaux ont donc pesé sur les procédures de recrutement, la logique scientifique et intellectuelle n'en a pas pour autant été exclue, d'autant que, comme on l'a vu plus haut, elles sont intimement liées. L'orientation politique générale « de gauche » du personnel enseignant de Vincennes s'explique ainsi, dans une certaine mesure, par le parti pris de l'ancrage de la nouvelle institution dans le pôle de la recherche et de l'innovation intellectuelle, ainsi que par son ouverture résolue aux nouvelles disciplines. Ainsi, nombre des premiers enseignants de Vincennes relèvent de divers courants d'avant-garde : du groupe « Bourbaki »³ pour les mathématiques « modernes », au structuralisme, à la linguistique chomskyenne, à la sémiologie et au lacanisme (en psychanalyse, littérature, linguistique et philosophie notamment), en passant par différentes formes de marxisme renouvelé (notamment en histoire et économie politique, mais aussi en sociologie, philosophie, science politique, dans des orientations plus ou moins « althussériennes »). Sans oublier l'analyse et la pédagogie institutionnelles qui dominent rapidement en sciences de l'éducation. Si le « structuralisme » est effectivement représenté, on ne peut donc qualifier l'ensemble de l'institution de « structuraliste » ; d'autant que les « non affiliés » y sont aussi particulièrement nombreux, notamment en langues, qui sont les départements aux effectifs les plus importants.

¹ Source : compte rendu d'un entretien d'E. Terray avec A. Melamed, *doc. cit.*

² Source : *ibid.*

³ Ce groupe est fondé en 1935 sous l'impulsion d'André Weil, le frère de la philosophe Simone Weil.

Cet éclectisme avant-gardiste procédant d'une politique de rassemblement « d'individualités brillantes » et plus ou moins marginales ou atypiques ne contribuera pas nécessairement au développement de l'interdisciplinarité, comme à la cohérence du projet d'ensemble. Mais à côté du recrutement d'individualités est aussi mise en avant la volonté de recruter des « équipes » partageant une même approche épistémologique et plus propice au travail collectif. C'est notamment le cas en histoire, dont l'équipe est assez tôt constituée autour de J.-B. Duroselle et permet d'assurer la cohérence intellectuelle et l'organisation pratique qui en était la condition, et qui connaîtra d'ailleurs un *turn-over* particulièrement faible – en dépit du départ de J.-B. Duroselle dès janvier 1969 (cf. *infra*). Le projet de Vincennes est en effet présenté comme suit à l'ensemble du département d'histoire de la Sorbonne, le 3 septembre 1968, par les professeurs J.-B. Duroselle, E. Perroy et J. Bruhat, ayant déjà assisté à une réunion sur le sujet le 2 septembre au nom du département¹ :

« Ce sera une Faculté d'études contemporaines et internationales, pluridisciplinaire, regroupant des enseignements de psychologie, de sociologie, de langues, d'économie politique, de science politique, d'enseignements concernant les pays étrangers, d'histoire (essentiellement contemporaine), de mathématiques appliquées, d'arts, d'informatique et de géographie humaine. Par les méthodes d'enseignement ensuite (large emploi des moyens audiovisuels, photocopiés, modification de la forme des cours, travail par petits groupes de 25, pratique de l'année continue, de la journée continue et de la notation continue supprimant l'examen). Enfin, par les débouchés offerts dans un premier temps, grâce aux « môles » traditionnels des matières enseignées incontestées, la nouvelle Faculté formera 75 % d'enseignants (pour les classes terminales et le supérieur) et 25 % de « tertiaires » (sciences de l'éducation, journalisme, traduction, Instituts régionaux d'administration qui vont être créés pour 6000 étudiants etc) (création d'une commission de recherche des débouchés). La proportion du second type d'étudiants augmentera par la suite.

A l'origine, cette Faculté pilote accueillera 7 500 étudiants, qui seront largement logés. Ils seront recrutés par volontariat, et non suivant la provenance géographique. Les enseignants seront également volontaires, de nombreuses personnalités extérieures et des étudiants en fin d'études étant appelés à l'enseignement. La majeure partie des enseignements s'adressera à des étudiants de 1^{re} année au début, mais il y aura aussi des étudiants volontaires de 2^e et de 3^e cycle, et des centres de recherches. Le contenu de l'enseignement et la progression des études ne seront pas ceux de la réforme Fouchet, et seront fixés par les usagers eux-mêmes. Enfin le recyclage des cadres et des

¹ Source : « Compte rendu des séances du conseil de département. Département d'histoire de la Sorbonne. Séance 5, mardi 3 septembre 1968, 14h. Cité universitaire, maison des provinces de France », Fonds 68 du CHS n°1, carton V, dossier V « histoire-géographie ».

enseignants aura une large place dans les activités de la Faculté »

Le projet est très discuté et fait l'objet d'investigations plus poussées alimentant de nouvelles discussions le 12 septembre. Finalement, M. Rebérioux (sévrienne, membre de la direction du SNESup et « communiste critique », exclue de la cellule Sorbonne l'été 1968 puis du PCF en janvier 1969) témoigne avoir été « volontaire pour quitter la Sorbonne avec une équipe homogène qui désirait faire de l'histoire culturelle, pluridisciplinaire : travail avec des gens de lettres, de sociologie ; travail d'autres thèmes (par exemple travail sur la II^e et la III^e Internationale, ce qui était impensable à la Sorbonne) ; travail autrement : d'autres rapports enseignants-étudiants ; idée d'université sociale, ouverte à d'autres publics, notamment au monde du travail »¹. En plus de ces « Sorbonnards » (neuf sur les vingt-cinq enseignants titulaires du département d'histoire), un trio de « Lillois » et un duo de Clermont-Ferrand (Claude Mossé et Viviane Regnot) coopté notamment par M. Rébérioux, via P. Vidal-Naquet et J.-P. Vernant, complètent notamment l'équipe, et sept enseignants ont en commun d'enseigner à l'IEP de Paris.

De micros « équipes » sont aussi constituées par des « collègues » quittant leur université d'origine à deux, ou trois, pour venir à Vincennes. Mais plutôt que la cohérence épistémologique – bien qu'elle ne soit pas exclue, la cooptation au principe des recrutements universitaires ayant tendance à y contribuer – c'est plutôt l'inter-connaissance qui explique ces venues collectives. En effet les critères de sélection énoncés par les acteurs prennent corps au travers de logiques de réseaux et d'affinités personnelles préexistantes, liées aux proximités politiques et/ou intellectuelles, mais aussi à des logiques de socialisation (mêmes khâgnes, écoles, universités) et d'habitus. Toujours importants dans les processus de cooptation, et donc dans les recrutements à l'Université, les réseaux de connaissance pré-constitués ont été encore plus décisifs pour Vincennes, compte tenu de l'urgence de sa fondation et du secret qui a longtemps été entretenu autour. C'est donc le bouche à oreille – dont la logique de circulation n'a rien d'aléatoire mais qui s'inscrit au sein de groupes, connectés les uns aux autres par certains « pivots », du fait d'éléments de trajectoire et de propriétés communes, en

¹ Source : compte rendu d'un entretien de M. Rebérioux avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

partie au moins, à leurs membres – qui permettra les prises de contact et le recrutement de l'ensemble de l'équipe enseignante. Nombreux sont donc les témoins qui disent avoir entendu parler de Vincennes par un collègue ami, dans un couloir d'université. Ainsi, « les cooptations se sont faites par contacts personnels »¹, « les gens de la Sorbonne étaient là en majorité, avaient déjà leurs réseaux »². L'interconnaissance, dont la Sorbonne semble avoir été l'un des foyers, contribue à créer, notamment lors des premières réunions syndicales, une « atmosphère très mondaine, parisienne, les gens faisaient des numéros très au point, visiblement ils se connaissaient tous très bien »³.

Ces réseaux ont donc pesé de tout leur poids sur les recrutements opérés par le noyau cooptant, au sein duquel « on essayait de présenter les petits copains sous leur meilleur jour, de manière mondaine et feutrée »⁴. Différents espaces de socialisation (scolaire, professionnel, syndical et politique) apparaissent donc comme dénominateur commun à de nombreux Vincennois. Outre les universités d'origine, les syndicats enseignants et les partis politiques (notamment PCF et PSU), il s'agit aussi de réseaux antérieurs, constitués par exemple lors de la lutte contre la guerre d'Algérie. G. Berger témoigne ainsi du fait que « les gens de Vincennes viennent du syndicalisme étudiant et de la guerre d'Algérie »⁵, mais aussi de la lutte contre la guerre du Vietnam et, plus récemment, des facultés occupées en « Mai 68 ».

À cela, il faut ajouter les proximités, camaraderies d'école. Ainsi, et concernant par exemple le département de littérature française, J. Bellemin-Noël confie que « c'était un recrutement entre normaliens »⁶. Dès l'origine, le taux élevé de normaliens, souvent entrés à l'école et/ou devenus agrégés à un très bon rang, et disposant parfois d'un capital intellectuel et/ou politique élevé, confère aux départements où ils se

¹ Source : compte rendu d'un entretien de J. Droz avec A. Melamed, *doc. cit.*

² Source : compte rendu d'un entretien de P. Sorlin avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

³ Source : compte rendu d'un entretien de M.-N. Thibault avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC. M.-N. Thibault, 26 ans à l'époque, est recrutée comme assistante d'histoire par Jean Bouvier. Elle vient du secondaire, où elle enseigne depuis deux ans en tant qu'agrégée et avait été avant à la Sorbonne membre de l'Union des étudiants communistes, dissoute par le PC en 1965 en raison de son hétérodoxie. Avec E. Terray, elle joue un rôle important dans le SNESup vincennois, puis s'engage à partir de 1971 à la CFDT, dont elle devient une permanente.

⁴ Source : compte rendu d'un entretien d'E. Kaufholz avec A. Melamed, *doc. cit.*

⁵ Source : compte rendu d'un entretien de G. Berger avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

⁶ Source : compte rendu d'un entretien de J. Bellemin-Noël avec A. Melamed, *doc. cit.*

concentrent un poids symbolique important. Toujours concernant les grandes écoles, on trouve aussi à Vincennes un petit noyau de polytechniciens quelque peu atypiques¹. De même, on compte au moins un énarque-normalien, en la personne de M. Debeauvais. Enfin, deux des futurs présidents au long cours de Vincennes, Claude Frioux (1971-1976, puis 1981-1986) et Pierre Merlin (1976-1980), proviennent de ces écoles ; ce qui, s'agissant d'un centre universitaire à l'image résolument antiélitiste, pourrait paraître paradoxal et s'ajoute à la longue série de paradoxes constitutifs de cette institution.

Enfin, concernant la question des conditions sociales, scolaires et politiques de l'expérience vincennoise, il faut souligner qu'elle n'aurait sans doute jamais été possible sans l'extrême centralisation parisienne du monde universitaire, du système des classes préparatoires et grandes écoles, comme du milieu intellectuel, éditorial et politique français, qui joue d'ailleurs un rôle essentiel lors des événements de 1968 et leur donne leur coloration si particulière. Cette hyper centralisation est au fondement d'un milieu d'inter-connaissances très intégré et explique par exemple que le réseau normalien ait été si puissant, au moins jusqu'en 1968. Elle permet notamment de comprendre pourquoi, au début du moins, les événements se déroulant à Vincennes ont une portée nationale, voire internationale².

D'après la compilation de témoignages ayant pu être portés à notre connaissance, il semble qu'un partage des aires d'influences ait été opéré entre les membres de l'équipe initiale, les disciplines les plus prestigieuses apparaissant comme

¹ En dehors de Pierre Merlin (promotion 1957), on rencontre Yves Lecerf (1952), Maurice Gross (1955) et Jean Donio (1957), qui jouent un rôle clef en informatique et linguistique. D'où le rapprochement entre linguistique et informatique opéré par M. Gross, le département d'informatique étant aussi particulièrement innovant dans les années 1970. Mais on rencontre aussi Pierre-Philippe Rey (1960) qui en 1985 est à l'origine – par scission avec celui de sociologie – du département d'anthropologie.

² Dans un entretien, M.-N. Thibault se désole ainsi de voir que ce qu'elle considérait comme des pitreries d'acteurs politiques locaux puisse parfois avoir un écho international : « Les gens jouaient, mais ce n'était pas un jeu. Une chose m'a fait saigner, vraiment, j'avais envie de pleurer. C'est une histoire drôle, comme toujours quand on a envie de pleurer. C'est une histoire que m'a racontée Passeron qui enseignait à Vincennes. C'était l'époque de la dictature en Argentine. Il est invité par la CGT argentine à faire un voyage et rencontrer des gens de façon plus ou moins clandestine. Le voyage n'était pas clandestin. J'imagine qu'il a été invité universitairement, que la CGT argentine l'a contacté et lui a dit : "On voudrait bien vous rencontrer." Il me dit : "La réunion était préparée dans les conditions qu'on peut imaginer. C'est une vraie dictature où quand on perd, on se fait flinguer." On n'est plus dans le domaine du jeu vincennois. Donc, conditions de clandestinité réelle. Il arrive à la réunion des syndicalistes argentins et la première chose que les types lui demandent : "Alors, où vous en êtes à Vincennes ?" Quelle horreur ! La responsabilité qu'on a eue, de jouer comme des imbéciles, comme des gosses. » *Chantier de mai 68 à...*, propos de M.-N. Thibault recueillis par Pierre Vincent Cresceri et Stéphane Gatti, p. 18. <http://www.armand-gatti.org/index.php?art=318>

le terrain d'investissement des plus dotés, les autres étant alors plus ou moins abandonnées aux « spécialistes ».

2) Les réticences politiques et académiques à l'égard des premiers recrutements à Vincennes

La manière occulte dont sont recrutés les premiers enseignants de Vincennes, notamment ceux du « noyau cooptant », se comprend si l'on retient que l'idée d'Edgar Faure était, en quelque sorte, de « dé-gangréner » la Sorbonne et Assas en y envoyant les enseignants les plus contestataires, notamment issus des rangs B (cf. les extraits d'entretien avec J. de Chalendar reproduits au chapitre VI et en annexes). Ce critère étant difficilement officialisable et les « mandarins » de la Sorbonne n'ayant pas pour habitude de le faire valoir, le ministère a ainsi, nous semble-t-il, délibérément laissé jouer les logiques de réseaux et d'affinités à la fois intellectuelles, scientifiques, politiques et pédagogiques, après s'être assuré de confier la responsabilité initiale des recrutements d'une part à R. Las Vergnas et J.-B. Duroselle, pour le « sérieux » institutionnel, et d'autre part à H. Cixous, P. Dommergues et B. Cassen, pour leurs entrées parmi les contestataires, notamment de rangs B. Cette stratégie forgée par Edgar Faure a toutefois soulevé des réserves très prononcées au sein du pouvoir politique (déjà évoquées au chapitre VI).

Le contexte politique et académique tendu de la rentrée universitaire 1968 contribue en effet à faire des nominations universitaires un enjeu politique important, suscitant l'attention des médias et acteurs politiques, en plus de celle du milieu enseignant. Le mode de désignation des enseignants de Vincennes, rompant avec la pratique académique habituelle (cf. chapitre I, C/) et relevant d'une stratégie politique plus ou moins explicitement assumée par le pouvoir politique, suscite de vives réserves voire critiques tant de la part de certains universitaires soucieux du respect des prérogatives mandarinales en la matière, que d'acteurs politiques inquiets de l'orientation politique des premiers enseignants nommés à Vincennes. Dans cette période de forte politisation du corps universitaire, Vincennes ne semble toutefois pas constituer une totale exception puisque, par exemple, les recrutements à Nanterre

suscitent eux aussi les inquiétudes d'une partie de la droite gaulliste. Ainsi, le 11 octobre 1968, J. Foccart alerte le Général de Gaulle :

« ce qui inquiète les députés, ce n'est pas tellement la loi, mais l'application qui en sera faite ; les nominations en particulier [...] les dernières nominations à Nanterre et ailleurs, c'était à moitié des communistes et à moitié des maoïstes »¹

Concernant Vincennes, « à peine installée, [la] commission [d'orientation] est dénoncée par la presse de droite et les journaux populaires comme un rassemblement de gauchistes »². Une lettre dont nous ne parvenons pas à déchiffrer la signature mais rédigée sur un papier à en-tête du Ministère de l'Education nationale et présente dans le fonds d'archives du Secrétaire d'Etat à l'Education nationale - donc probablement adressée à J. Trorial -, datée du 12 septembre 1968, avec pour objet le « recrutement du personnel de l'Annexe de Vincennes »³ relate un échange avec M. Mavrocordato, Directeur des Etudes anglaises de Nantes, au cours duquel ce dernier :

« a fait part de ses inquiétudes sur la nature du recrutement du personnel enseignant de l'annexe de la Faculté des lettres de Vincennes. Le personnel recruté sous l'autorité de M. Las Vergnas serait très typé politiquement, et ceci de façon très consciente. Il s'agirait de créer une université-pilote « politique » (le terme aurait été employé).

A cette fin, on constituerait une sorte de Comité de patronage, dont je n'ai pas compris s'il recrutait actuellement les 250 premiers enseignants de l'annexe ou s'il devait être composé des 250 premiers enseignants de façon à garantir la tendance des personnels recrutés ultérieurement.

M. MAVROCORDATO est au courant de ces agissements pour avoir assisté à une petite réunion organisée chez Mme CIXOUX Docteur d'Etat (thèse sur James Joyce) chargée de conférences à Nanterre. Il s'agissait de pressentir un certain nombre d'universitaires pour enseigner à Vincennes. Il semble que M. MAVROCORDATO se soit trouvé là par hasard.

Le personnel recruté n'est pas toujours tiré de l'enseignement. On a ainsi proposé M. TODOROV attaché de recherche au CNRS, marcusien notoire ...

¹ Jacques Foccart, *Le Général en mai. Journal de l'Elysée – II, 1968-1969*, op. cit., p. 383.

² Didier Eribon, *Michel Foucault*, op. cit., p. 214.

³ Source : Fonds J. Trorial, F48/4, Fondation Charles de Gaulle.

Mme CIXOUS serait assistée dans cette tâche de recrutement par un certain M. DOMMERGUE ».

Cette procédure suscite encore l'opposition, impuissante, de J.-B. Duroselle et de G. Antoine¹, ainsi que d'un autre membre du cabinet du ministre de l'Éducation Nationale, Alain Bienaymé - impliqué dans le projet « Dauphine » -, qui fait part de ses réserves à l'égard de la « nomination des enseignants au Centre universitaire de Vincennes » dans une lettre datée du 21 octobre 1968, adressée à Edgar Faure² :

« Je viens d'apprendre de bonne source que le Doyen LAS VERGNAS a réuni la semaine dernière la Commission d'orientation chargée de nommer les premiers enseignants du Centre Universitaire de Vincennes. Il a fait comprendre à ses membres qu'ils auraient à entériner purement et simplement les choix faits par lui-même. M. LAS VERGNAS n'a, en effet, communiqué aucun dossier de candidature aux membres de la Commission.

Dans ces conditions, les craintes dont je vous avais fait part au sujet de l'homogénéité plus politique que scientifique de la future équipe n'en sont que plus vives ».

Le Fonds S. Loste contient, en outre, un ensemble de correspondances au sujet des premières nominations aux centres d'Antony, Vincennes et Dauphine témoignant de la façon dont elles ont pu échapper, en partie, au contrôle du pouvoir politique. La première, datée du 28 octobre 1968, est adressée à Bernard Tricot - Secrétaire général de la Présidence de la République - par le Doyen de la Faculté des Sciences de Paris, M. Zamansky³, souvent présenté comme « gaulliste », fervent partisan de la sélection à

¹ Rémi Faucherre, *Atypie-Utopie, Vincennes, naissance d'une université. Mai 1968-janvier 1969, doc. cit.*, p. 58.

² Source : « Note à l'attention de Monsieur le Président. Objet : nomination des enseignants au Centre universitaire de Vincennes », 21 octobre 1968, signée d'Alain Bienaymé, Fonds 19870192/38, versement du Cabinet du ministre de l'Éducation nationale Edgar Faure (Juillet 1968-Mai 1969), Dossiers de Gaillard (Yann) inspecteur des finances, directeur adjoint du Cabinet, chargé des affaires économiques et financières, de la liaison avec l'Aménagement du territoire et le plan, des affaires européennes, des constructions universitaires et scolaires, du ramassage scolaire, AN.

³ Source : « Lettre de M. Zamansky, en date du 28 octobre, concernant les nominations à Antony, Vincennes, Dauphine », Fonds S. Loste, 640 AP/54, AN.

l'entrée des universités et membre actif de l'AEERS tout comme de la commission de réforme de l'enseignement supérieur dont s'était entouré C. Fouchet en 1964 :

« Monsieur le Secrétaire Général,

Je désire, par cette lettre confidentielle, vous faire part d'inquiétudes que je ressens profondément.

Je suis en effet inquiet de la manière dont les professeurs et maîtres de conférences d'une part, les maîtres-assistants et assistants d'autre part, seront recrutés au Centre d'Antony et à celui de Vincennes par une commission constituée par le doyen de la Faculté des Lettres de Paris, M. LAS VERGNAS.

Pour ce qui est des sciences, je m'efforce de faire en sorte que soit appliquée la procédure qui, je crois, a fait ses preuves lorsque j'étais chargé de mettre en place peu à peu les collèges scientifiques universitaires de Reims et d'Orléans qui depuis sont devenus facultés.

Nous procédions de la manière suivante qui avait le mérite de donner des garanties nécessaires et d'éviter les lourdeurs.

Pour ce qui est des professeurs et maîtres de conférences, ce sont les commissions de spécialistes de la Faculté des Sciences de Paris, puis la Faculté des Sciences d'Orsay qui proposaient à Monsieur le Recteur ou à Monsieur le Ministre les noms de ceux qu'elles considéraient comme les meilleurs, sans faire intervenir aucun autre critère que le critère de valeur scientifique.

Vous savez que les commissions de spécialistes sont constituées par des professeurs et maîtres de conférences qui sont de grande valeur et dont certains sont des hommes parmi les plus éminents.

Pour ce qui est des maîtres-assistants et assistants, les candidatures que nous examinions à la Faculté des Sciences de Paris (ou à la Faculté des Sciences d'Orsay) étaient beaucoup plus nombreuses que le nombre de postes à pourvoir, si bien que le classement que nous faisons des candidats permettait de proposer la nomination de maîtres-assistants ou d'assistants de valeur.

Je regrette très vivement que cette procédure ne semble pas devoir être appliquée ni à Antony, ni à Vincennes.

Ma lettre n'a, hélas, pas d'autre objet que de vous faire part de cette inquiétude.

Je vous adresse, Monsieur le Secrétaire Général, mes sentiments très respectueux et toute ma sympathie »

Cette lettre témoigne non seulement de la proximité de M. Zamansky du pouvoir politique et l'influence qu'il a pu y exercer en matière de politique universitaire (déjà évoquée au chapitre III). Elle montre, en outre, le poids de l'Université de Paris et le

contrôle qu'elle exerçait, au moins jusque là, sur les nominations dans le reste des universités de France. C'est d'ailleurs cette perte d'emprise que refuse M. Zamansky¹ et il y a fort à parier qu'il n'est pas étranger au fait que le projet de centre universitaire parisien le plus porté vers les sciences, celui d'Antony, n'ait finalement pas abouti. En effet, d'après R. Las Vergnas, « la hardiesse de cette procédure [de cooptation pour Vincennes], qui par certains fut jugée sacrilège, n'alla pas sans provoquer des remous. C'est en partie l'hostilité au mode de désignation du noyau cooptant qui empêcha d'aboutir le second projet que j'avais soumis à M. Edgar Faure, et pour lequel il m'avait également chargé de mission : implanter près de Paris – on songea d'abord à Montrouge puis à Antony – un autre centre expérimental où travailleraient en liaison étroite linguistes et scientifiques »².

Les conseillers de de Gaulle réagissent toutefois à cette lettre en soulignant les limites de l'action de Ministère et du chef de l'Etat concernant ces procédures de recrutement académique déjà très engagées, tout en assurant qu'elles sont contrôlées autant que faire se peut³ :

« [...] M. Zamansky, au cours d'une conversation téléphonique, m'a confirmé ce que je savais déjà.

1) effectivement, les commissions ont été soigneusement composées, à l'instigation, notamment, de M. Las Vergnas.

2) Il semble, toutefois, d'autant plus difficile de modifier à présent, leur composition, que leur travail est déjà fort avancé. Ainsi je détiens déjà deux listes de professeurs, maîtres de conférences et maîtres-assistants élus au Centre universitaire de Dauphine et Centre universitaire de Vincennes [cf. *infra*]

3) Il faut, toutefois, observer que, grâce notamment à l'intervention de Matignon et de certains parlementaires de la majorité, les professeurs élus dans les différents centres ne sont pas tous des extrémistes. Ainsi, pour l'histoire (à Vincennes), on trouve, à côté de M. Droz (très gauchisant), M. Duroselle (plus modéré) ; M. Zamansky, d'autre part, m'a indiqué que les scientifiques n'étaient pas choisis parmi les « enragés ».

¹ Il semblerait d'ailleurs qu'il ait supervisé les recrutements en mathématiques à « Dauphine », tout comme M. Barrère, doyen de la Faculté de Droit et sciences économiques de Paris, ceux des professeurs d'économie, cf. Laurène Le Cozanet, « Dauphine, genèse d'une « innovation pédagogique », Enquête sur les logiques de production des pratiques d'enseignement en premier cycle (1968-1978) », *doc. cit.*, pp. 93-94.

² Jacqueline Brunet *et alii*, *Vincennes ou le Désir d'apprendre*, *op. cit.*, p. 39.

³ Source : Lettre de S. Loste à B. Tricot, le 4 novembre 1968, à propos de la « Lettre de M. Zamansky, en date du 28 octobre, concernant les nominations à Antony, Vincennes, Dauphine », Fonds S. Loste, 640 AP/54, AN.

4) Dans l'immédiat, par conséquent, les craintes que faisait naître la composition de la commission de désignation sont un peu atténuées au niveau des nominations qui semblent, à l'heure actuelle, très avancées et sur lesquelles le Ministère de l'Education nationale a, évidemment, encore moins de prise que par le passé. Reste à savoir, bien entendu, si les modérés parviendront à éviter que ces centres universitaires ne deviennent des foyers d'agitation politique. Reste à savoir, également, sur quoi déboucheront les nouveaux types d'études. La liste des matières enseignées à Vincennes me semble, à cet égard, inquiétante »

Cette lettre est accompagnée de la liste des enseignants déjà « élus » à « Dauphine » et à « Vincennes », que nous synthétisons dans les tableaux suivants :

Tableau n° 46 : Liste des professeurs élus au centre Dauphine

	Professeurs	Maîtres de conférences
analyse économique et sociale	MM. Brochier et Piano	
économie de l'entreprise	MM. Cotta et Chenau	
économie-financière	MM. Tabatoni et Wickam	
droit privé	M. Bredin [membre du cabinet Faure]	
droit public	M. Simonard	M. Sfez
mathématiques et statistiques	M. Thionet	MM. Bouix et Bui-Trong-Lieu
informatique	M. Bourion	M. Rigal néant
psychologie sociale	M. Pages [proche de l'AEERS]	
science économique	Mme Parly	
théorie économique de l'entreprise	néant	
anglais		MM. Gauthier et O. Lutaud

**Tableau n° 47 : Liste des professeurs, maîtres de conférences et maîtres assistants
élus à Vincennes le 25 octobre 1968¹**

	Professeurs	Maîtres de conférences	Maîtres-assistants
lettres	MM. Levailant et Richard	M. Mitterrand	M. Bellemin M. Raillard
anglais	M. Monod	Mme Cixous et M. Dommergues	
philosophie	M. Foucault		M. Badiou
linguistique	M. Dubois	M. Gross	
histoire	M. Droz M. Duroselle	M. Devisse	M. Bruhat M. Julliard
géographie	M. Cabot		M. Fouet
droit	M. Rouvier		
science économique	M. Nicolai	M. Catala	
italien		M. Tosi	
russe		M. Veyrenc	
allemand		M. Zemb	M. Kaulfhoz
espagnol		M. Marcus	M. Urrutia
psychologie		M. Le Ny	M. Berger
sociologie		M. Passeron	M. Castel
mathématiques		M. Lecerf	
arabe			M. Miquel

B. Tricot prend moins de dix jours à répondre, personnellement, à M. Zamansky² à qui il explique :

« [...] Vos inquiétudes sont aussi les miennes. Les commissions chargées de préparer le recrutement des centres d'Antony et de Vincennes ayant été constituées comme elles le sont et ayant commencé à fonctionner, il n'y a plus d'autres possibilités que de s'efforcer d'agir au cas par cas afin de veiller à ce que le recrutement ne procède pas d'une inspiration unique. Des résultats limités ont été obtenus dans ce sens.

Nous suivons ici, autant que nous le pouvons, la mise sur pied de ces centres d'Antony et de Vincennes, en particulier pour ce qui est du programme des études.

Veuillez agréer, M. Le Doyen, l'expression de ma fidèle sympathie »

¹ Cette liste correspond à celle du « noyau cooptant » de Vincennes, à laquelle il manque cinq personnes, probablement plus tard venues : J. Bouvier, C. Mossé, M. Frazee-Parent, M. Serres, D. Fernandez.

² Source : Lettre de B. Tricot à M. Zamansky, 9 novembre 1968, Fonds S. Loste, 640 AP/54, AN.

Entre temps, le « Comité Consultatif des Universités, division des lettres et sciences humaines » s'est réuni pour statuer sur 14 des 20 candidatures pour les emplois de professeurs titulaires à Vincennes, et a validé la plupart des candidatures, avec plus ou moins d'enthousiasme : les candidatures de S. Monod et de J. Veyrenc obtiennent un avis favorable avec plus de 80 % des voix ; J. Bouvier, J. Levailant, M. Frazee et J. Cabot, avec plus de 70 % ; J.-B. Duroselle, J. Dubois, J. Droz, J.-M. Zemb, C. Mossé et J.-P. Richard, avec plus de 60 %. En revanche, le CCU émet un « avis défavorable à la nomination de Mme Cixous dans l'emploi de professeur titulaire d'anglais et américain », ainsi qu'à l'égard de la candidature de M. Foucault Michel dans l'emploi de professeur titulaire de philosophie - avec respectivement 54 % et 53 % des voix¹. Cet avis, traditionnellement impératif, sera contourné en l'espèce, ces deux enseignants étant finalement nommés à Vincennes.

Cette appréciation des candidatures pour les grades les plus élevés à Vincennes, censée fondée sur des critères de légitimité académique et scientifique, laisse ensuite place à une évaluation plus spécifiquement politique de la part de certaines figures du pouvoir académique ou politique dont certaines s'inquiètent, en janvier 1969, « de la mainmise effective du parti communiste sur Vincennes »² :

« Il s'agit d'une maîtrise de conférences de grammaire ou linguistique française. Le candidat qui se présente, ARRIVE, a tous les titres pour être nommé (à la réserve qu'il n'est pas docteur, mais on sait qu'à Vincennes on a apparemment fait exprès de nommer les non-docteurs plutôt que les docteurs)

ARRIVE figure sur la « liste restreinte »/ liste d'aptitude aux fonctions de maître de conférences.

On apprend que, le moment venu, ARRIVE n'a pas été désigné. A été nommé un personnage, MESCHONNIC, dont on ignorait la candidature (celle-ci était restée, pour cause, confidentielle). MESCHONNIC, plus jeune, moins connu scientifiquement que l'autre candidat n'est même pas inscrit sur la liste restreinte. Bien entendu, il n'est pas docteur.

Mais DUBOIS, professeur, et MITTERAND (non docteur, déjà nommé comme maître de conférences) sont membres du parti communiste.

MESCHONNIC est également communiste orthodoxe

¹ Source : « Comité consultatif des Universités, Division des Lettres et Sciences humaines, Procès verbal séance du 5 novembre 1968 », Fonds S. Loste 640AP/63, AN, (reproduit en annexes).

² Source : « Vincennes, une nomination caractéristique », 18 janvier 1969, Fonds S. Loste, 640AP/54, AN (document sans signataire ni destinataire, voir annexes).

C'est un exemple entre cent autres :

1° de la mainmise effective du parti communiste sur Vincennes

2° de la complicité du ministère dans l'affaire. Le recteur Antoine, qui dirige une des thèses d'ARRIVE, sait pourtant que celui-ci était, de toutes évidences et en tout justice, celui des deux qu'il aurait fallu nommer.

Tous les universitaires de la spécialité qui apprennent l'affaire apprennent, s'ils ne l'avaient pas déjà fait, que les critères scientifiques n'existent pas dans l'université « nouvelle », et que les critères politiques les ont remplacés »

Le 5 février 1969, dans une « Note sur le décret portant nomination dans des emplois de professeurs titulaires créés au Centre Universitaire de Vincennes » signée de S. Loste et adressée à la Présidence de la république¹, le conseiller de de Gaulle lui indique « ce qu'il convient de penser de toutes ces nominations » et se livre à une classification purement politique des 12 premiers professeurs nommés à Vincennes (à noter que J.-B. Duroselle n'est alors déjà plus candidat, nous y reviendrons en *infra*) :

¹ Source : « Note sur le décret portant nomination dans des emplois de professeurs titulaires créés au Centre Universitaire de Vincennes » signée de S. Loste et adressée à la Présidence de la république, datée du 5 février 1969, Fonds S. Loste 640AP/63, AN.

Paris, le 5 Février 1969

Secrétariat Général

N O T E

sur le décret portant nomination dans
des emplois de professeurs titulaires
créés au Centre Universitaire de Vincennes

Le Ministère de l'Education Nationale a envoyé
à la Présidence de la République un décret destiné à nommer
douze professeurs titulaires au centre de Vincennes.

Nous avons fait observer à M. ALLIOT que l'un
de ces professeurs (M. DUROSELLE) avait déclaré qu'il ne
souhaitait plus enseigner au Centre de Vincennes. Dans ces
conditions, il ne semblait pas opportun de soumettre sa
nomination à la signature du Président de la République.

M. ALLIOT a reconnu le bien-fondé de cette remarque
et nous a demandé de lui renvoyer ce décret, afin de le
modifier.

Toutefois, il n'est pas inintéressant que vous
soyez d'ores et déjà informé de ce qu'il convient de penser
de toutes ces nominations.

- 1°) M. LEVAILLANT : très à gauche, souhaite que Vincennes
soit un foyer révolutionnaire et le déclare en
réunion publique.
- 2°) M. RICHARD : intellectuel de gauche (tendance Barthes)
peu violent
- 3°) M. BOUVIER : Communiste orthodoxe. Il espérait être
élu doyen à Lille. Il a préféré venir à Vincennes,
dans l'espoir de "récupérer" les étudiants au
profit du parti communiste. Il semble, à l'heure
actuelle, déçu : ces étudiants seraient, en effet,
irrécupérables (d'après lui) pour le parti communiste
classique.

- 4°) M. DROZ : Communiste de vieille souche. Il représente la vieille garde du communisme orthodoxe aux yeux des enragés.
- 5°) M. DUROSELLE : De tendance modérée (radical). Il avait été envoyé à Vincennes, avec quelques autres, dans l'espoir qu'il contrebalancerait les extrémistes. Sa venue à Vincennes s'explique également par les liens qu'il entretient, de notoriété publique, avec une universitaire fort influente (angliciste) Mme CIXOUS, laquelle a été également liée de façon étroite avec le doyen LAS VERGNAS (information provenant de trois sources différentes).
- 6°) M. CABOT : Communiste
- 7°) M. DUBOIS : Communiste orthodoxe, mais plus doctrinaire qu'agitateur. Il ne participe pas aux assemblées et se tient à l'écart des mouvements de foule. Les assistants et étudiants de son séminaire appartiennent aux mêmes tendances.
- 8°) M. MONOD : Protestant de gauche. Il a aidé ACULIOLI dans ses entreprises à l'intérieur de l'Institut d'Anglais. Il ne s'agit pas, toutefois, d'un enragé.
- 9°) M. ZEMB : Modéré (il n'appartient pas au SNE.Sup. et serait même plutôt de droite).
- 10°) M. VEYRENC : appartient au SNE.Sup., sans se distinguer particulièrement. Il s'agit probablement d'un modéré.

Je n'ai pas pu avoir de renseignements sur Mlle MOSSE et sur Mme PRAZEE.

* * *

Je joins à cette note une excellente étude sur Vincennes. Elle provient d'une publication officielle de l'Education Nationale. Elle met ~~notamment~~ en pleine lumière les conditions dans lesquelles s'est opéré le recrutement dans cette faculté, notamment en ce qui concerne les non-bacheliers.

S. Loste

S. LOSTE.

En février 1969, l'Élysée refusera ainsi de signer les décrets relatifs à la nomination de certains universitaires, membres du noyau cooptant, dans des emplois de professeurs titulaires¹. En voici l'explication, d'après une lettre de B. Tricot adressée à M. Couve de Murville, le 4 mars 1969² :

¹ Source : « Liste interventions Elysée et Matignon affaires du Ministère de l'Éducation nationale », Fonds S. Loste, 640AP/64, AN (voir annexes chapitre VI).

² Source : « Lettre de M. Tricot concernant la nomination de certains universitaires dans des emplois de professeurs titulaires au centre universitaire de Vincennes », adressée au Premier Ministre, 4 mars 1969, Fonds S. Loste, 640AP/64, AN (voir annexes). Rappelons que M. Tricot est alors Secrétaire général de la présidence de la République.

« Le président de la république me charge de vous informer qu'il n'a pas signé le décret ci-joint relatif à la nomination de certains universitaires dans des emplois de professeurs titulaires au centre universitaire de Vincennes.

Le Général pense que certaines des propositions, si elles étaient approuvées, risqueraient fort d'accentuer le caractère de parti pris politique que représente le centre universitaire de Vincennes. Sans qu'il ait pris parti cas par cas, je crois pouvoir vous indiquer que cette observation s'applique particulièrement à M. Jean Levaillant, ainsi qu'à MM. Bouvier et Droz et peut-être à MM. Cabot et Dubois.

Le Général de Gaulle a demandé que l'ensemble des propositions figurant sur le projet de décret soit revu »

Face à ce blocage politique, les enseignants volontaires pour Vincennes se réunissent et une « délégation de dix enseignants est élue par les délégués des sections [dès] le 7 janvier »¹. D'après R. Faucherre², il s'agit de P. Dommergues, B. Cassen, Y. Hervouet, J. Cabot, M. Beaud, J. Droz, C. Frioux, R. Gallissot, G. Badia et A. Gisselbrecht, soit une composition strictement masculine mais aussi très politisée, la moitié étant composée de proches du PCF et l'autre de sympathisants socialistes - ce qui contribuera sans doute à cristalliser une image publique durable du centre. Cette première équipe « gouvernante » de Vincennes constituera d'ailleurs le vivier des futurs responsables du centre, J. Droz, J. Cabot, M. Beaud, C. Frioux devenant bientôt les futurs présidents de Paris VIII, Y. Hervouet vice-président en 1970, et P. Dommergues et B. Cassen membres au long cours du conseil de l'Université. (J.-P. Legois, évoque, lui, une liste en grande partie différente : « un comité de 10 enseignants élu le 7 janvier 1969 surnommé par les étudiants le « *doyen à dix têtes* » et comprenant Jean Dubois, Jean-Baptiste Duroselle, Michel Beaud, André Miquel, René Girault, Pierre Dommergues, Jean Cabot, Nicole Catala, Jacques Droz et Maurice Gross avec à sa tête Jean-Baptiste Duroselle »³). Ces premiers responsables élus du Centre obtiennent que le Ministère nomme les « 240 enseignants cooptés et l'affectation à compter du 1^{er} janvier

¹ *Ibid.*

² Rémi Faucherre, *Atypie-utopie : Vincennes, naissance d'une université (mai 1968-janvier 1969)*, doc. cit., p. 53.

³ Jean-Philippe Legois, « Jeux d'échelle entre les premiers pouvoirs universitaires vincennois », dans Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, op. cit., p. 268.

1969 de 200 d'entre eux au Centre Universitaire Expérimental de Vincennes. Les avis d'affectation doivent parvenir au Rectorat le mercredi 15 janvier 1969 »¹. Toutefois, le 20 janvier, date de clôture des inscriptions (cf. *infra*), la section syndicale du SNESup « [...] appelle donc tous les enseignants de Vincennes à ne plus assurer leurs cours à partir du 23 janvier si tous les postes ne sont pas immédiatement pourvus et toutes les nominations effectuées. Elle demande au personnel administratif et technique de se joindre à son action » et demande, en outre, la nomination du personnel enseignant et administratif et la création de postes supplémentaires compte tenu des effectifs étudiants². Sous la pression des syndicats, les nominations des 240 enseignants à Vincennes - sans compter les postes de lecteurs en langues et les charges de cours, à peu près 150³ - au 1er janvier 1969 sont finalement validées par le pouvoir politique⁴, y compris celles des candidats à l'égard desquels le Général s'était montré des plus sceptiques - J. Droz et J. Cabot devenant même les premiers présidents du centre ; et ce en dépit du fait que « le corps enseignant du CUEV a été nommé avec des retards et des difficultés qui ont duré jusqu'à fin avril »⁵.

3) Un corps enseignant jeune, féminisé, sous-doté en professeurs et porté vers les nouvelles disciplines

Les nominations pour le Centre s'échelonnent en fait jusqu'à la rentrée 1969 (du fait des inscriptions étudiantes inférieures aux prévisions dans un premier temps, des réticences du pouvoir politique à voir Vincennes ouvrir effectivement et prendre de l'ampleur, comme de la désorganisation interne du ministère)⁶. Ainsi, les listes

¹ Source : Lettre signée de « la délégation », adressée à « Mon cher Collègue », en date du 14 janvier 1969, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/10, BDIC.

² Source : tract du SNESup daté du 20 janvier 1969, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/14, BDIC. La nomination des 240 premiers enseignants du Centre n'est en effet toujours pas effective au 22 janvier 1969 selon *Le Monde* daté du même jour.

³ cf. *Le Monde* du 26 juin 1969.

⁴ Le « Bulletin officiel du conseil provisoire du centre universitaire expérimental de Vincennes, octobre 1969 », évoque ainsi la nomination des 240 enseignants le 1^{er} janvier 1969, Source : Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/10, BDIC.

⁵ Source : document daté de septembre 1969, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/10, BDIC.

⁶ Ainsi, P. Merlin signale qu'il ne reçoit son arrêté de nomination pour l'année 1968-1969, que le 1^{er} octobre 1969. *L'Université assassinée, Vincennes 1968-1980, op. cit.*, p. 24.

d'enseignants de la première année comprennent des noms de personnes n'ayant jamais enseigné à Vincennes, ou inversement ne mentionnent pas ceux d'enseignants déjà présents. Les analyses qui en découlent comportent donc une marge d'erreur, mais relativement réduite compte tenu du recoupement d'informations auquel nous nous sommes livrée. La principale liste sur laquelle nous nous sommes appuyée est la suivante : « Liste récapitulative des emplois budgétaires d'enseignants par grade et par département, année 1968-1969 » et comprenant les noms de 232 personnes¹. Elle a sans doute été produite *a posteriori*, quand le groupe enseignant est à peu près stabilisé, soit à la rentrée 1969-1970. On y trouve donc le résultat du travail du noyau cooptant, mais aussi des ajustements opérés ultérieurement, notamment à partir de janvier 1969 sous l'effet de l'afflux des étudiants dans certaines disciplines².

Tableau n° 48 : Le corps enseignant de Vincennes en 1968-1969³

	Effectifs d'enseignants titulaires (i.e hors chargés de cours et lecteurs de langues)	part de femmes	Nb et part de professeurs	Nb de MC et de CE	Nb de maîtres-assistants	Nb et part d'assistants	Nb et part de normaliens d'Ulm	Moyenne d'âge	Institutions de provenance communes à plusieurs ensts du dpt
Anglo-américain	33	42%	1 (3%)	5	5	22 (67%)	1 (3%)	31,9 ans	Sorbonne (4) IEP Paris (3)
Histoire	25	32 %	5 (20%)	6	7	7 (28%)	5 (20%)	40,4 ans	Sorbonne (9) IEP Paris (7) Lille (3) Clermont-Fd (2)
Espagnol	22	41 %	0	3	5	14 (64%)	0	35,9 ans	Rouen (3) Sorbonne (2)
Sociologie	16	19%	2 (12%)	4	4	6 (37%)	3 (19%)	32,6 ans	Nantes (2)
Russe	14	64%	2 (14%)	2	3	7 (50%)	1 (7%)	39,7 ans	Lille (2) Rennes (2)
Psychologie	13	31%	1	4	3	5	1	32,8 ans	Sorbonne (2)

¹ Source : Fonds Vincennes de la bibliothèque de Paris VIII, archives non classées de P. Merlin.

² La comparaison de cette liste avec celle des premiers enseignants proposés par le noyau cooptant le 28 novembre 1968 révèle que sur les 229 personnes initialement pressenties 36, soit 16 %, sont absentes. Les taux de défection les plus importants s'observent en économie (50 %) et droit (40 %), alors qu'ils sont nuls en philosophie et sociologie. Manifestement, le *turn-over* des enseignants est assez important la première année mais très inégal selon les disciplines.

³ Sources : « Liste récapitulative des emplois budgétaires d'enseignants par grade et par département (1968-1969) », Fonds Vincennes de Paris VIII, archives non classées P. Merlin ; *Annuaire de l'Éducation nationale*, Paris, Imprim. nat, 1968 ; *Livret de l'étudiant*, FNSP, Paris, Vuibert 1967 et 1968 ; différentes éditions du *Who's who in France*, Paris, J. Lafitte.

			(8%)			(36%)	(8%)		Lille (2)
Littérature française	13	38%	3 (23%)	3	5	2 (15%)	3 (23%)	40,6ans	Nancy (2) Grenoble (2)
Allemand	13	38%	2 (15%)	3	4	4 (31%)	2 (15%)	38,8 ans	Nanterre (2)
Philosophie	11	27%	1 (9%)	2	3	5 (45%)	6 (55%)	33,3 ans	Clermont-Fd (2)
Linguistique	10	30%	2 (20%)	2	2	4 (40%)	0	34,6 ans	Nanterre (2)
Géographie	10	20%	3 (30%)	3	1	3 (30%)	0	40,4 ans	Sorbonne (2)
Littérature anglaise	9	22%	2 (22%)	3	2	2 (22%)	2 (22%)	33,4 ans	Sorbonne (5)
Mathématiques	7	14%	1 (14%)	1	5	0	0	33,3 ans	ISUP (2)
Droit	6	17%	2 (33%)	1	2	1	0	37 ans	Lille (2)
Économie politique	5	20%	1 (20%)	0	2	2 (33%)	0	29,6 ans	Lille (2)
Italien	5	60%	0	2	1	2	0	35,8 ans	Lyon (2)
Psychanalyse	4	0%	0	1	1	2	2	35,3 ans	
Arabe	3	0%	0	1	1	1	1	35,3 ans	
Chinois	3	33%	0	0	0	3	0	38,7 ans	
Sciences politiques	2	50%	0	0	1	1	0	32 ans	
Arts plastiques	2	50%	0	0	1	1	0	38 ans	
Cinéma	1	100%	0	0	1	0	0	32 ans	
Sciences de l'éducation	1	0	0	0	0	0	1	46 ans	
Musique	1	0%	0	0	0	1	0	38 ans	
Hébreu	1	0%	1	0	1	0	0	46 ans	
Informatique	1	0%	0	1	0	0	1	36 ans	
Urbanisme	1	0%	1	0	0	0	0	31ans	
Total	232	77	30	47	60	95	28	35,7 ans	
Part relative	100%	33%	13%	20%	26%	41%	12%		

Champ : professeurs, maîtres de conférences (MC), chargés d'enseignement (CE), maîtres-assistants (MA) et assistants.

En raison de sa composition initiale (forte proportion de rangs A), comme des promotions obtenues entre temps par nombre de ses membres, le noyau cooptant doit surtout recruter des enseignants de rang subalterne, les rangs B (assistants et maîtres-assistants) rassemblant 67 % du corps enseignant initial ; d'où une moyenne d'âge peu élevée (35,7 ans), qui connaît néanmoins d'importantes variations selon les disciplines (les historiens étant les plus âgés avec les littéraires et géographes, tandis que les anglicistes, sociologues et philosophes sont particulièrement jeunes).

Sur les 232 enseignants, 41 % seulement enseignent auparavant dans une université française. On compte aussi 7 chercheurs du CNRS, 4 enseignants de l'EPHE, 1 de l'ENS et au moins 5 chargés de cours ; nombre d'enseignants se caractérisant par

des appartenances institutionnelles multiples. De même, certains sont en détachement, en coopération, ou plus généralement ont une expérience d'enseignement à l'étranger (notamment dans les anciennes colonies). Mais la majorité des premiers Vincennois, et notamment les plus jeunes, viennent de l'enseignement secondaire ou sont étudiants, notamment parmi les assistants. C'est pourquoi la plupart sont inconnus et n'ont pas été professionnellement socialisés dans l'université d'avant 1968, ce qui favorise la rupture avec les usages académiques ordinaires. Manifestement Vincennes, comme les autres universités créées dans l'après « 68 » et au début des années 1970, constitue une aubaine pour nombre d'étudiants, professeurs du secondaire, mais aussi écrivains, journalistes¹, membres de professions libérales, *etc.*, qui y trouvent l'occasion d'intégrer l'enseignement supérieur. On note que ceux pour lesquels – et en raison de leur origine sociale plus populaire – l'accès à ce type d'emploi est socialement, scolairement le plus improbable, tiennent souvent un discours très positif sur l'expérience vincennoise, alors que le propos est souvent plus critique, ou nuancé, chez les plus dotés.

Concernant les enseignants déjà en poste à l'université en 1967-1968, 29 (soit 30 %) viennent de la Sorbonne qui constitue ainsi l'institution « mère » de Vincennes. Elle a plus particulièrement fourni les grades de maîtres de conférences et de chargés d'enseignement (9 sur 47)², ainsi que de maîtres-assistants (11 sur 60). Comme le note un journaliste : « À l'origine, Vincennes fut secrétée par la Sorbonne. Curieuse idée, dira-t-on, de confier à cette vénérable institution le soin de créer un centre devant expérimenter l'université de demain... C'était demander à la Sorbonne de mettre en place l'anti-Sorbonne... »³. Les universités de Lille et de Nanterre viennent après, avec respectivement 13 et 9 enseignants. C'est en outre Lille qui fournit le plus de professeurs, puisque sur les 30 que compte Vincennes, 6 en viennent. Ainsi, et à l'image du noyau cooptant, Vincennes est principalement le sous-produit de trois universités, qui fournissent plus de la moitié des enseignants déjà en poste avant 1968. On peut y voir aussi le fait que ce sont des « prétendants », c'est-à-dire les plus près de parvenir au sommet de la hiérarchie universitaire, qui ont fondé Vincennes. Sur les 96 universitaires

¹ Par exemple, Bertrand Girod de l'Ain, journaliste au *Monde* spécialisé dans les questions d'éducation, et membre de l'AEERS, deviendra enseignant à l'Université Paris IX Dauphine.

² Les chargés d'enseignement sont des professeurs titulaires mais non encore titulaires de la thèse d'État (cf. chapitre I, C/).

³ Frédéric Gaussen « Vincennes : naissance difficile d'une expérience », *Le Monde*, 18 juillet 1969.

déjà en poste avant 1968, 44 ont connu, en outre, une promotion en venant à Vincennes, trois passant même directement d'assistant à maître de conférences.

Autre paradoxe relatif aux filiations institutionnelles vincennes : alors que nombre d'acteurs l'ont rattachée au pôle de la recherche et de l'avant-gardisme théorique, des institutions comme l'ENS ou l'EPHE qui incarnent en partie ce sous-champ académique ont moins fourni d'enseignants que l'IEP de Paris. Toutefois, la majorité vient d'ailleurs. Ainsi, près de la moitié des universitaires déjà en poste vient de province, tandis que d'autres viennent de l'étranger, ou sont étrangers¹.

Un tiers des premiers enseignants Vincennes sont des femmes, alors qu'en 1967 le taux de féminisation s'élève à 7,5 % chez les professeurs et maîtres de conférences en lettres et sciences humaines et 22 % chez les maîtres-assistants². Mais comme ailleurs, à Vincennes les femmes sont surtout présentes parmi les assistants (47 %), les maîtres-assistants (36 %), et moins chez les maîtres de conférences (8 %) et professeurs (18 %). De même, les disparités sont fortes entre départements, avec d'un côté les langues nettement plus féminisées et de l'autre les mathématiques, la sociologie, la géographie et la philosophie - très politisés et anti-participationnistes, à l'exception de la géographie.

Alors que le tiers du noyau cooptant est composé de « normaliens », 12 % « seulement » des premiers enseignants de Vincennes sont issus de l'ENS avec, là encore, de fortes disparités selon les départements : la philosophie en compte 6 (soit plus de la moitié de ses titulaires), l'histoire et la littérature française 4 (soit respectivement 20 et 23 % de leurs titulaires), la sociologie 3 (19 %), quand certains départements n'en comptent aucun ; ce qui, globalement, s'accorde avec la hiérarchie sociale et scolaire traditionnelle des disciplines.

Les langues sont très présentes à Vincennes (9 départements sur 27) et représentent, cumulées, 40 % des premiers enseignants titulaires de Vincennes, contre « seulement » 31 % en lettres et sciences humaines en 1967. L'histoire est le second

¹ Ces derniers entrent à Vincennes avec le titre d'enseignant « associé » et sont surtout présents en arts et urbanisme, puis en langues. « Initialement 40 postes sur 240 étaient réservés à des enseignants associés [...], soit légèrement moins que la proportion de 20 % initialement fixée comme objectif », Source : Conseil de l'université, septembre 1974, *Essai de bilan général de l'activité de l'université De Paris VIII depuis sa création*, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/6, BDIC.

² Cf. Roland Pressat « Professeurs et maîtres-assistants de l'enseignement supérieur (lettres) », *art. cit.*, p. 570.

département en termes d'enseignants titulaires, ce qui reste conforme à sa place au sein des facultés de lettres et sciences humaines avant 1968. En revanche, avec 7 % des enseignants, la sociologie occupe une place inégalée dans l'université traditionnelle où en 1967 elle ne représente que 2,5 % du corps en lettres et sciences humaines. Malgré l'hostilité de M. Foucault et en raison de l'afflux des étudiants, la psychologie conserve sa place au sein du corps enseignant (6 %). Enfin on note que la linguistique, discipline récemment autonomisée, compte déjà autant d'enseignants que la géographie.

Le corps enseignant de Vincennes diffère aussi de la moyenne des facultés de lettres et sciences humaines d'avant « 68 » par sa structure hiérarchique. La part des professeurs y est moindre, les maîtres de conférences et surtout les chargés d'enseignement étant majoritaires - ce qui paraît lié au barrage opéré par le doctorat d'État -, tandis que la part des maîtres-assistants est égale et celle des assistants inférieure. Cette sous-représentation des professeurs est en partie une conséquence du refus du « mandarinat » affiché au fronton de Vincennes et de son boycott relatif par les enseignants aux positions institutionnelles les plus assises, ouvrant ainsi la porte aux « prétendants » comme aux enseignants aux positions plus marginales (femmes, enseignants aux trajectoires atypiques, minorités en tout genre) – fidèlement à l'objectif stratégique d'Edgar Faure. Toutefois, elle s'inscrit aussi dans une tendance de plus long terme à la baisse continue de la part des professeurs dans l'ensemble du corps enseignant en lettres et sciences humaines (cf. tableau n°49, *infra*). Ainsi, et depuis au moins le début des années 1950, la proportion des enseignants de rang A par rapport à celle des rangs B diminue, entraînant la fermeture relative des horizons d'attentes, le ralentissement des carrières et l'exacerbation de la concurrence pour les promotions de grade, le tout dans un contexte où les effectifs enseignants du supérieur doublent quasiment entre 1967 et 1973 (cf. chapitre I, C/). Ce développement du corps enseignant s'accompagne donc d'un changement de structure, lui-même contemporain de la critique du mandarinat notamment portée par les assistants et maîtres-assistants et la frange la plus « progressiste » des professeurs.

Tableau n° 49 : Le personnel enseignant en lettres et sciences humaines de 1951 à 1973¹

	Professeurs	Maîtres de conférences	Chargés d'enseignement	Maîtres-assistants	Assistants	Total
1951	276 (46%)	87 (14%)	98 (16%)	/	139 (24%)	600 (100%)
1960	464 (38%)	92 (7%)	169 (14%)	109 (9%)	388 (32%)	1 222 (100%)
1965	585 (22%)	125 (5%)	269 (10%)	563 (21%)	1 107 (42%)	2 649 (100%)
1967	595 (16%)	127 (3%)	376 (10%)	887 (25%)	1 623 (45%)	3 608 (100%)
1973	834 (12%)	398 (6%)	637 (9%)	2 275 (33%)	2 749 (40%)	6 893 (100%)

A partir de différentes « Liste[s] récapitulative[s] des emplois budgétaires d'enseignants par grade et par département »² et notamment celle de 1968-1969 de laquelle on a retranché les premiers démissionnaires de la rentrée de janvier 1969 (tels que J.-B. Duroselle ou N. Catala), on arrive à une base de 223 enseignants effectivement en poste à Vincennes en 1968-1969, dont l'évolution de carrière peut-être appréhendée au sein de l'institution jusqu'à l'année 1985-1986, soit au-delà du transfert de Paris VIII à St-Denis qui a lieu à la rentrée 1980-1981.

¹ Source : Tableau calculé à partir de Syndicat National Autonome Des Lettres Et Sciences Humaines De L'enseignement Supérieur, *Annuaire des enseignants de lettres et sciences humaines, (au 31 décembre 1973), op. cit., p. 251.*

² celles de 1968-1969, 1970-1971, 1975-1976, 1978-1979 et 1985-1986, Source : Fonds Vincennes de Paris VIII, archives non classées P. Merlin.

**Tableau n° 50 : Carrière des premiers enseignants vincennois au sein de
l'institution**

Nom	Prénom	ulm (année d'entrée et âge)	Age en 1968	Département en 68	Statut en 68	Présence et statut en 85-86	départ (avant)	promotion (grade – avant année)
Alonzo Hernandes	José		26	espagnol	A		75-76	
Arditty	Joseph		28	anglo-américain	A	oui (MC)		MC (85-86)
Bacri	Nicole		30	psycho.	A	oui (MA)		MA (75-76)
Badia	Gilbert		52	allemand	MC		entre 78-79 et 85-86	P (78-79)
Badiou	Alain	1956 (19 ans)	31	philo.	MA	oui (MC)		MC (85-86)
Baltz	Claude		28	math.	A	oui (MC)		MA (78-79) MC (85-86)
Barais Weil	Annick		25	psycho.	MA		78-79	
Barbaza	Yvette		54	géo.	P		entre 78-79 et 85-86	
Bareiro Sagnier	Rubens		38	espagnol	A		85-86	MA (75-76) et MC (78-79)
Barrat	Jacques		26	géo.	A	oui (MC)		MA (75-76) MC (85-86)
Barrière Monegier du	Françoise		29	litt. angl.	MA		78-79	MC (75-76)
Batt	Noelle		20	anglo-américain	A	oui (MA)		MA (85-86)
Baudinet	M. José		26	arts plast.	A		entre 78-79 et 85-86	MA (70-71)
Beaud	Michel		33	éco. po.	P	oui (P)		
Bensimon	Paul		35	litt. angl.	MC		70-71	
Berger	Guy		36	psycho.	MC		75-76	
Bernu	Michèle		29	espagnol	A		85-86	MA (75-76)
Bertrand	Michel		28	géo.	A	oui (P)		MC (75-76) P (85-86)
Bigard Kocheleva	Oksana		27	russe	A	oui (MA)		MA (78-79)
Bitoun	Lazare		24	anglo-américain	A	oui (A)		
Bloess	Georges		27	allemand	A	oui (MC)		MC (85-86)
Bouche	Michel		36	espagnol	A	oui (MC)		MA (75-76) MC (85-86)
Bouissy	André		49	italien	MC	oui (P)		P (85-86)
Bouvier	Jean		48	histoire	P		entre 78-79 et 85-86	
Bouyer	Marc		32	espagnol	A	oui (MC)		MA (75-76) MC (85-86)
Bride	Anne		25	géo.	A			
Bromberg	Marcel		25	psycho.	A	oui (MA)		MA (78-79)
Brooke Rose Pietrkiewicz	Christine		45	anglo-américain	MC	oui (P)		P (75-76)
Bruhat	Jean		63	histoire	MA		75-76	

Brunet Guybon	Jacqueline		38	italien	MA	oui (MA)		
Burgess Thibault	Françoise		36	anglo-américain	A	oui (MA)		MA (78-79)
Cabot	Jean		45	géo.	P		85-86	
Cassen	Bernard		31	anglo-américain	MA	oui (MA)		
Castel	Robert		35	socio.	MA	oui (P)		MC (75-76)
Castellan	Georges		48	histoire	P		85-86	
Chatelet	François		43	philo.	MC	oui (P)		P (70-71)
Chazal	Roger	1950 (20 ans)	38	litt. angl.	MA	oui (P)		MC (75-76) P (85-86)
Chenu	Jeanne		46	espagnol	A		85-86	MA (75-76)
Chevalier	J. Claude		43	linguistique	MC	oui (P)		P (70-71)
Chevalley	Claude		59	math.	P		78-79	
Cockx	Théo		38	musique	A		75-76	
Cohen	H. Robert		?	anglo-américain	A		75-76	MA (70-71)
Collin Delavaud	Claude		40	géo.	MC	oui (P)	78-79	P (75-76)
Companyns	Emmanuel		41	espagnol	MC	oui (P)		P (85-86)
Couper	Kristina		32	anglo-américain	A	oui (A)		
Da Silva	José		40	espagnol	A	oui (P)		MA (75-76) P (85-86)
Da Silva	Monique		27	espagnol	MA	oui (MC)		MC (85-86)
Dabene	Louise		34	espagnol	MA		75-76	
Dagory	Jacques		40	droit	MA	oui (MC)		MC (85-86)
Damon	Jean Pierre		30	éco. po.	MA	oui (MC)		MC (85-86)
De Castro	Josué		60	géo.	P		75-76	
De Gaudemar	Paul		49	socio.	MC	oui (MC)		
De Montmollin	Germaine		45	psycho.	MC		75-76	
Debeauvais	Michel	1942 (20 ans)	46	sciences educ.	P	oui (P)	78-79	
Debouzy-Lalande	Marianne		39	histoire	MC	oui (P)		P (75-76)
Defert	Daniel		31	socio.	MA	oui (MC)		MC (70-71)
Deguy	Michel		38	litt. fr.	MA	oui (MA)		
Deleros	Bertrand		25	droit	A		75-76	
Delesalle	Simone		33	linguistique	A	oui (P)		MA (70-71) MC (75-76) P (85-86)
Deleuze	Gilles		43	philo.	MC	oui (P)		P (78-79)
Delort	Robert	1953 (21 ans)	36	histoire	MC	oui (P)		P (85-86)
Desmottes	Pierre		?	droit	MA	oui (MC)		MC (85-86)
Devisse	Jean		45	histoire	MC		78-79	

Dommergues	Pierre		37	anglo-américain	MC	oui (P)		P (78-79)
Dubois	Jean		48	linguistique	P		juil-71	
Dubois Charlier	Françoise		27	linguistique	A		75-76	
Dufrancatel	Christiane		32	socio.	MA	oui (MC)		MC (85-86)
Duroux	Yves	1960 (19 ans)	27	socio.	MA	oui (MC)		MC (85-86)
Duval Valentin	Marianne		33	allemand	A		75-76	
Duviols	Jean-Paul		32	espagnol	A	oui (MC)		MA (75-76) MC (85-86)
Edwards	John David		30	anglo-américain	MA	oui (P)		MC (75-76) P (85-86)
Edwards	Angelica		?	espagnol	A		70-71	
Elazemouri	Thami		30	arabe	A		75-76	
Encrevé	Pierre		29	linguistique	MA	oui (MC)		MC (85-86)
Enguehard	Michel		28	math.	MA	oui (P)		MC (75-76)
Estrade	Paul		33	espagnol	A	oui (P)		MA (75-76)
Fabre	Marion		27	anglo-américain	A	oui (MC)		MA (75-76) MC (85-86)
Feofanova	Marguerite		?	russe	A		70-71	
Finas	Lucette		47	litt. fr.	MA	oui (P)		MC (75-76) P (85-86)
Flandrin	Jean- Louis		37	histoire	MA	oui (P)		P (85-86)
Fontaine	Jacqueline		33	russe	A	oui (P)		MA (75-76) P (85-86)
Foucault	Michel	1946 (20 ans)	42	philo.	P		70-71	
Fraze Parent	Monique		43	anglo-américain	P	oui (P)		
Frioux	Claude	1952 (30 ans)	46	russe	MC	oui (P)		P (78-79)
Gansel	Mireille		28	allemand	A		85-86	MA (70-71)
Gantier	Hélène		41	anglo américain	MA	oui (MC)		MC (85-86)
Garcias	J. Claude		28	anglo-américain	A	oui (P)		MA (70-71) MC (75-76) P (85-86)
Gattegno	Jean	1956 (21 ans)	33	litt. ang.	MC	oui (P)		P (75-76)
Genette-Debray	Raymonde		39	litt. fr.	A	oui (MA)		MA (70-71)
Ghiglione	Rodolphe		27	psycho.	MA	oui (P)		MC (75-76) P (85-86)
Gisselbrecht	André	1948 (21 ans)	41	allemand	MC	oui (MC)		
Gourg Antuszewicz	Marianne		24	russe	A	oui (MC)	78-79	MA (75-76) et MC (85-86)
Grandcolas	Bernadette		32	anglo-américain	A	oui (MC)		MA (75-76) et MC (85-86)
Greciet	Françoise		27	russe	MA	oui (MA)		
Grimal	Henri		58	anglo-américain	MA		85-86	MC (75-76)
Grosjan	François		22	anglo-américain	A		78-79	MA (75-76)

Gross	Maurice		34	linguistique	MC			
Guedj	Denis		28	math.	MA	oui (MC)		MC (85-86)
Guermond	Bernard		?	éco po.	A		70-71	
Hardy	Alain		27	linguistique	A		75-76	
Hermann	Walter		44	allemand	MA		75-76	
Herpin	Nicolas		26	socio.	A	oui (MC)		MA (75-76) MC (85-86)
Hisard	Bernadette		30	histoire	A		75-76	
Hoffmeister	Adolf		66	russe	P		75-76	
Ivernel	Philippe	1954 (21 ans)	35	allemand	MC	oui (MC)		
Jacques	Alain		28	math.	MA		78-79	
Jallat	Jeanine		40	litt. fr.	MA	oui (P)		P (85-86)
Jardin	André		56	histoire	MA		78-79	
Jean	André-Dominique		26	litt. ang.	A	oui (MC)		MA (70-71) MC (85-86)
Jones	Michelle		28	anglo-américain	A		75-76	
Jones	Vivienne		23	anglo-américain	A		75-76	
Jost	Jean-Pierre		40	allemand	MA		75-76	
Julliard	Jacques	1954 (21 ans)	35	histoire	MA		70-71 puis retour jusqu'en 85-86	
Kaufholz	Eliane		39	allemand	MA	oui (MC)		MC (85-86)
Kesselman	Mark			anglo-américain	MC		70-71	
Kuentz	Pierre	1941 (19 ans)	46	litt. fr.	MA		85-86	MC (70-71)
Labarre	Roland		43	espagnol	MA	oui (MC)		MC (85-86)
Lacassagnère	Christian		35	litt. ang.	MC		75-76	
Lacoste	Yves		39	géo.	MC	oui (P)		P (85-86)
Laran	Michel		49	russe	MC		75-76	
Lazarus	Sylvain		25	socio.	A	oui (MC)		MA (75-76) MC (85-86)
Le Gall	Béatrice		33	litt. fr.	MC		75-76	P (70-71)
Le Ny	Jean-François		44	psycho.	P		85-86	
Leberre	Joseph		29	anglo-américain	A		78-79	
Lecerf	Yves	1951 (19 ans)	36	informatique	MC	oui (MC)		
Leclaire	Serge		44	psych.	MC		75-76	
Leclerc	Gérard		25	socio.	A	oui (MC)		MA (70-71) MC (85-86)
Leclercq	Yves		25	éco. po.	A	oui (MA)		MA (85-86)
Levaillant	Jean		51	litt. fr.	P	oui (P)		

Li Tche Houa	Pierre		53	chinois	A		78-79	MA (70-71)
Litaye	Monique		30	math.	MA		75-76	
Magnien-Dresch	Brigitte		34	espagnol	A	oui (MA)		MA (75-76)
Malvano	Laura		37	italien	A		75-76	
Manigat	Leslie		38	histoire	MC		75-76	
Mansuy	Andrée		?	espagnol	MA		70-71	
Marcille	Jacques		?	anglo-américain	A		70-71	
Marcus	Raymond		33	espagnol	MC	oui (MC)		
Martinon	Jean-Pierre		30	socio.	MA	oui (MC)		MC (85-86)
Martins-Carnot	Daniel		29	psycho.	A	oui (MC)		MA (75-76) MC (85-86)
Maurice	Jacques		34	espagnol	A	oui (MC)		MA (70-71) MC (85-86)
Mellet	Philippe		28	anglo-américain	A	oui (MC)		MA (75-76) MC (85-86)
Memmi-Dubac	Germaine		44	allemand	MA	oui (P)		P (85-86)
Merlin	Pierre		31	urbanisme	P	oui (P)		
Meschonnic	Henri		36	litt. fr.	MC	oui (P)		P (78-79)
Meyer	Michel		27	socio.	A	oui (MC)		MA (78-79) MC (85-86)
Miller	Jacques-Alain	1962 (18 ans)	24	psych.	A	oui (MC)		MA (75-76) MC (85-86)
Miquel	André	1950 (21 ans)	39	arabe	MC		70-71	
Miske	Ahmed Baba		37	arabe	MA		75-76	
Mitterrand	Henri	1948 (20 ans)	40	litt. fr.	MC		78-79	P (75-76)
Mittner	Michèle		22	anglo-américain	A	oui (MC)		MA (75-76) MC (85-86)
Monod	Sylvère		47	litt. ang.	P		70-71	
Mossé	Claude		44	histoire	P	oui (P)		
Moulin	Raymonde		44	socio.	P		70-71	
Naffrechoux	Martine		25	socio.	A	oui (MC)		MA (75-76) MC (85-86)
Nichet	Jacques-Paul		26	litt. fr.	A	oui (MC)		MA (75-76) MC (85-86)
Oren	Paul		46	anglo-américain	MC	oui (P)		P (85-86)
Orjollet	Jean-François	1958 (20 ans)	30	anglo-américain	MA	oui (MC)		MC (85-86)
Ozouf	Jacques		40	histoire	MA		75-76	
Paicheler	Henri		26	psycho.	A	oui (MA)		MA (78-79)
Paillat	Paul		48	géo.	MC		75-76	
Passeron	Jean-Caude	1950 (20)	38	socio.	MC		85-86	
Paul	Serge		39	géo.	MA	oui (P)		MC (78-79) P (85-86)
Peles	Cajo		?	russe	MA		70-71	
Petit	Françoise		31	russe	A		85-86	MA (75-76)

Plessis	Alain	1953 (21 ans)	36	histoire	MA	oui (P)		P (85-86)
Ponthoreau	Jacques		27	litt. ang.	A		70-71	
Popper	Franck		50	arts plast.	MA		85-86	MC (70-71) P (78-79)
Prieto	Luis		42	socio.	MC		75-76	
Provost	Geneviève		24	linguistique	A		75-76	
Quilliet	Bernard		35	histoire	A	oui (P)		MA (75-76) P (85-86)
Rabant	Claude	1960 (20 ans)	28	psych.	A		75-76	
Rancière	Jacques	1960 (20 ans)	28	philo.	A	oui (MC)		MA (75-76) MC (85-86)
Rébérioux-Amoudroz	Madeleine		48	histoire	MA	oui (P)		MC (70-71) P (85-86)
Regnault	François	1959 (21 ans)	30	philo.	A	oui (MC)		MA (75-76) MC (85-86)
Regnot	Viviane		31	histoire	A	oui (MC)		MA (75-76) MC (85-86)
Richard	Jean-François	1955 (23 ans)	36	psycho.	MC	oui (P)		P (78-79)
Richard	Jean-Pierre	1941 (19 ans)	46	litt. fr.	P		78-79	
Ropars-Wuilleumier	Marie-Claire		32	cinéma	MA	oui (P)		P (85-86)
Rosowski-Isotti	Giuditta		33	italien	A	oui (MA)		MA (75-76)
Roustang	François		45	psych.	MA		75-76	
Rouvier	Jean		?	droit	P		70-71	
Roux	Alain		33	chinois	A	oui (MC)		MA (75-76) MC (85-86)
Rovan	Joseph		50	allemand	P		85-86	
Royer	Michel		25	anglo-américain	A	oui (A)		
Ruwet	Nicolas		36	linguistique	P	oui (P)		
Sanchis	Bénilde		33	espagnol	A		75-76	
Savonnet	Claudette		37	sciences po.	MA	oui (MA)		
Schatzman-Fischer	Ruth		48	russe	A	oui (MA)		MA (75-76)
Schmidt	Marie-France		35	espagnol	A	oui (MC)		MA (70-71) MC (85-86)
Schnapp-Gourbeillon	Annie		22	histoire	A	oui (MA)		MA (85-86)
Schwab	Marthe		32	allemand	A		75-76	
Serres	Michel	1952 (22 ans)	38	philo.	MC		70-71	
Simonard	André		51	droit	MC		85-86	P (78-79)
Sinaceur	Hourya		?	philo.	A		70-71	
Slama-Saada	Béatrice		45	litt. fr.	MA	oui (MC)		MC (85-86)
Sokologorsky	Irène		32	russe	MA	oui (P)		MC (75-76) P (85-86)
Sorlin	Pierre		35	histoire	MC	oui (P)		P (70-71)

Sowley	Thelma		?	anglo-américain	A	oui (A)	70-71 puis présence jusqu'en 85-86 compris	
Stora-Sandor	Judith		35	anglo-américain	A	oui (MC)		MA (75-76) MC (85-86)
Sumpf	Joseph		45	linguistique	MA	oui (P)		MC (75-76) P (85-86)
Tallot	Jacques		42	anglo-américain	A		75-76	
Terray	Emmanuel	1956 (21 ans)	33	socio.	MC		85-86	
Thibault-Bilous	Marie-Noelle		26	histoire	A	oui (MA)		MA (85-86)
Tiberghien	Guy		25	psycho.	MA		85-86	
Tran Thong			43	psycho.	MC		85-86	
Urrutia	Louis		51	espagnol	MC		85-86	
Vaguelsy	Daniel		32	math.	MC		78-79	
Valensi	Lucette		38	histoire	A		85-86	MA (70-71) MC (75-76)
Van Der Elst	Marie-Claire		?	anglo-américain	A		70-71	
Vermes	Geneviève		23	psycho.	A	oui (MA)		MA (75-76)
Vernant	Lida		50	russe	A		85-86	MA (75-76)
Vernier	Kyvelli		28	éco. po.	MA	oui (A)		
Veyrenc	Jacques		43	russe	P		78-79	
Victor	François		27	sciences po.	A	oui (MA)		MA (85-86)
Vizcarra	Hua		30	chinois	A	oui (A)		
Weber	Henri		24	philo.	A	oui (MC)		MA (78-79) MC (85-86)
Willard	Jean-Claude		46	histoire	MC	oui (P)		P (70-71)
Williams	John		29	anglo-américain	A	oui (A)		
Willye	Murray		22	anglo-américain	A	oui (A)		MA (78-79)
Winock	Michel		31	histoire	A		85-86	MA (75-76)
Wulf	Eric		?	socio.	P		75-76	
Yaranga	Abdon		40	espagnol	A	oui (A)		
Zafrani	Haim		46	hébreu	MA	oui (P)		MC (70-71) P (75-76)

Sur ces 223 premiers enseignants de Vincennes, 165 (soit près de 74 %), y resteront au moins jusqu'à l'année 1978-1979, et 136 (soit près de 61 %), auront même poursuivi l'aventure vincennoise jusqu'à sa démolition et au-delà de son transfert à St-Denis ; d'où l'intérêt d'une étude des logiques de cooptation au fondement de

l'institution puisque la très grande majorité des premiers volontaires enseignants pour Vincennes en seront des acteurs au long cours, façonnant durablement l'institution. Si l'on s'en tient à l'expérience de « Vincennes à Vincennes », les 165 enseignants y ayant enseigné le plus durablement représentent 75,5 % des premiers rangs B (74,7 % des premiers assistants et 76,7 % des premiers maîtres-assistants) et 62,3 % des premiers rangs A (68,1 % des premiers maîtres de conférences et 53,4 % des premiers professeurs). Entre temps, beaucoup y ont connu des évolutions de carrière, 16 maîtres de conférences devenant professeurs, 15 maîtres-assistants devenant maîtres de conférences et la plupart des assistants devenant maîtres-assistants (voire maîtres de conférences pour 4 d'entre eux) – et ceux sans tenir compte de la vague de titularisation-promotion du début des années 1980, puisque nous nous en tenons ici à la période 1968-1969/1978-1979. Les départements où les « pionniers » semblent avoir été les plus enclins à rester « fidèles » à l'institution sont respectivement les mathématiques, la psychologie et la littérature française, la sociologie, l'économie, l'anglo-américain, l'espagnol, où entre 85,7 % et 78,8 % des enseignants présents en 1968-1969 le sont toujours en 1978-1979 ; viennent ensuite l'histoire (72 %), le russe (71,4 %) et la géographie (70 %). En revanche, les « *exits* » ont été proportionnellement particulièrement nombreux respectivement parmi les premiers enseignants des départements d'arabe, de psychanalyse, de littérature anglaise, de linguistique et de droit, de philosophie, d'italien et d'allemand.

C/ L'arrivée des étudiants et la constitution d'un marché pédagogique et/ou politique pluriel

Gardé secret aussi longtemps que possible, à la demande du Ministère - ce qui n'est pas le cas concernant « Dauphine » -, le projet de « Vincennes » commence à « fuir » début septembre quand des journalistes commencent à visiter le chantier de construction et que, parallèlement, l'Institut d'Anglais est mis au courant, suivi de l'intersyndicale de la Sorbonne qui dénonce « magouilles » et « trahisons ». Le projet est ensuite rapidement officialisé, le 13 septembre, par R. Las Vergnas dont les propos

sont repris dans différents articles de presse dans les jours qui suivent¹. Dans un article du 15 septembre 1968, *Le Figaro* précise par exemple que Vincennes « doit recevoir des étudiants et des enseignants volontaires pour des méthodes pédagogiques nouvelles ». Le Centre ayant une vocation expérimentale, la participation à celui-ci est basée sur le volontariat et son recrutement n'est pas sectorisé² - c'est aussi le cas pour Dauphine. Les inscriptions sont ouvertes à la Sorbonne, dans la foulée, du 2 au 16 octobre 1968, puis se sont prolongées à Censier³. Les premières réactions militantes étudiantes datent d'octobre et sont pour le moins réservées, comme en témoigne cet article paru dans la presse militante estudiantine :

« Le Palais de Dame Tartine »

« Vincennes sera une sorte de creuset où viendra se fondre ce qu'il y a de plus dynamique en matière de sciences humaines et réalisera l'union miraculeuse d'un haut niveau théorique et de débouchés assurés... dans le secteur tertiaire. En un mot le Palais de Dame Tartine ! Hélas la réalité diffère sensiblement de ce tableau idyllique. La structure de cet établissement de type nouveau ressemble curieusement à une faculté de lettres ancien style. En fait, derrière les nobles buts épistémologiques et scientifiques une clique néo-mandarinale cherche à se tailler une place au soleil. [...] Un comité secret a travaillé d'arrache-pied dans la grande clarté du mois d'août et pressenti les "petits copains" pour que Vincennes fasse vitrine. On vous dira que le principe est neuf : à la cooptation sur critères attristants succède la cooptation sans critère. [...] Il est clair que cette implantation d'établissements "de type nouveau" constitue un premier pas dans la voie des universités concurrentielles : à Vincennes, l'élite avec encadrement approprié, à la Sorbonne le *vulgum pecus*. Le problème du recrutement est simple : à Vincennes il y aura 7 500 places ; comment seront-elles remplies ? Par ordre alphabétique ? Par tirage au sort ? Sur dossier ? L'opération prestige aboutira ainsi (ô joie !) à la première sélection appliquée volontairement par les facultés elles-mêmes. Gageons que l'exemple fera boule de neige »⁴.

¹ Source : « le projet Vincennes », Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/10, BDIC.

² Selon *Le Monde* du 2 octobre 1968, les inscriptions sont théoriquement réservées aux Parisiens et aux étudiants ayant fait leurs études en Île de France mais selon R. Faucherre, « les étudiants venant d'ailleurs ont toujours pu s'inscrire à Vincennes », R. Faucherre, *Atypie-Utopie, Vincennes, naissance d'une université. Mai 1968-janvier 1969, op. cit.*, p. 78.

³ *Le Monde*, 2 octobre 1968. L'article précise aussi que : « Le centre universitaire de Vincennes est prévu pour accueillir sept mille étudiants environ, non compris les travailleurs qui fréquenteront les cours du soir ».

⁴ « Vincennes, Antony : projets pilotes et bébés requins », *L'agitateur Sorbonne* [dirigé par Brice Lalonde] daté du 17 octobre 1968, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

Dans la continuité des idées de « Mai », des étudiants voudront ensuite intervenir sur la question – particulièrement sensible pour les intéressés – du recrutement des enseignants. Ainsi le 25 octobre 1968, un tract signé du Cercle de Vincennes de l'Union des étudiants communistes appelle à une assemblée générale devant « ratifier les propositions des commissions d'étudiants chargées de préparer les orientations et les structures de l'enseignement supérieur et d'élire des étudiants en nombre égal à celui des membres du noyau cooptant, de façon à constituer une commission paritaire provisoire, ayant pouvoir de décision » ; laquelle commission aurait pour mission de désigner les enseignants¹. De même, le 5 novembre 1968, le journal *Action* publie un article intitulé « Vincennes-la-Folie : 21 conditions des étudiants » signé cette fois par « un comité d'action Vincennes » et généralement attribué à Jean-Marc Salmon, l'un des futurs leaders étudiants (tendance « mao-spontex ») de cette université et chargé de cours au département de philosophie². L'article souligne le rôle politique central joué par les étudiants dans l'obtention de la création du Centre : « Nous avons gagné Vincennes en Mai. Pas grâce aux doléances professorales déplorant depuis des décades le manque de locaux, pas par le moyen d'une action corporatiste. Par les barricades et l'action de masse des étudiants et travailleurs. En conséquence, qui décidera de ce que sera Vincennes ? ». Le caractère tactique de la création de « Vincennes » y est encore perçu, la volonté d' « isoler les étudiants révolutionnaires, maîtriser le mouvement étudiant, casser l'alliance étudiants-travailleurs (ceux-là n'étant admis à Vincennes que pour se “recycler”) »³ étant dénoncée. Enfin sont réclamés des « Postes d'assistants “en blanc”, la nomination étant laissée à l'initiative des étudiants sans que soit imposé aucun critère – notamment

¹ Rémi Faucherre, *Atypie-utopie : Vincennes, naissance d'une université (mai 1968-janvier 1969)*, op. cit., p. 94. Cette position est tenue un temps par le SNESup qui, en octobre 1968, demande que « les étudiants et les enseignants exercent un contrôle réel sur l'élaboration des projets et sur la procédure de nomination du personnel enseignant dans les trois Centres expérimentaux de la région parisienne, Dauphine, Antony et Vincennes. » Puis, en raison du tollé provoqué, le SNESup se rétracte, cf. *Ibid.*, p. 60.

² Cet article est reproduit dans *Ibid.*, p. 95. Le titre de cet article renvoie aux 21 conditions fixées en 1920 par Lénine aux partis souhaitant adhérer à la Troisième internationale.

³ « Vincennes-la-Folie : 21 conditions des étudiants ». Cette volonté d'écarter les étudiants les plus contestataires existe aussi concernant Dauphine.

universitaire – pour les désignations »¹. La question de la nomination des enseignants est discutée lors de l'assemblée générale de présentation du Centre, organisée le 6 novembre 1968 à 18h par l'UNEF et le SNESup dans l'amphithéâtre Richelieu de la Sorbonne. Cette assemblée est l'occasion d'une véritable mise en accusation des professeurs, auxquels on reproche de vouloir bâtir « une université réformatrice »². Mais malgré leurs demandes, les étudiants n'ont pas leur mot à dire concernant le recrutement initial des enseignants titulaires.

Un document daté de novembre 1968 et attribué au noyau cooptant³ s'attache à donner quelques précisions quant au fonctionnement à venir du centre et insiste notamment sur :

- notation continue : les examens sont remplacés par un contrôle exercé au cours du semestre par la notation d'exercices écrits et oraux. Cette notation n'est en aucun cas une sélection ou un examen partiel déguisé. Le redoublement en cas d'échec n'est pas obligatoire : l'étudiant peut alors choisir d'autres unités
- Rattrapage, recyclage : Le système des unités à notation continue dans le cadre semestriel permet à l'étudiant gêné dans ses études (salarié, etc...) d'accélérer ou de ralentir son travail, ou de rattraper son retard : de plus il existera une session d'été de 8 semaines qui correspondra à un enseignement plus intense. Une unité de valeur serrait donnée au rythme de 4 séances environ par semaine

Le projet reste alors encore relativement flou - notamment concernant la validité nationale des diplômes, les équivalences avec le régime des études mis en place par la réforme Fouchet de 1966 et la préparation aux concours d'enseignement -, mais celui-ci prend vie avant même sa formalisation juridique. Comme le relate C. Soulié, le jour de la rentrée, « une assemblée générale se tient dans le grand amphithéâtre. Voici ce qu'en rapporte Serge Vincent-Vidal, à l'époque étudiant de première année en économie : «

¹ *ibid*, p. 125.

² Des « gauchistes », et plus particulièrement un groupe dirigé par André Glucksmann, reprochent notamment à M. Foucault de ne pas avoir participé aux événements de « Mai ». M. Foucault rétorque alors qu'A. Glucksmann est à la tête du Comité d'action étudiant et candidat à un poste d'enseignant en philosophie, conduisant ce dernier à retirer sa candidature. Source : compte rendu d'un entretien de J. Rancière avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

³ Source : Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/10, BDIC.

Ce qui a été fondamental à Vincennes, c'est la recherche sur la relation entre savoir et pouvoir. Au départ, il y a un projet Faurien, ou le projet Las Vergnas, de l'Université vitrine, moderniste. Mais le 9 décembre 1968, quand se tient la 1^{re} assemblée générale d'enseignants et d'étudiants et avant l'ouverture de l'Université, ce qui apparaît, c'est le projet de l'Université critique, y compris dans le projet de détruire l'Université »¹. Ainsi, l'objectif de nombre de militants est de faire de Vincennes « un espace de débat démocratique et d'échange intellectuel, à même de définir une vérité plurielle, sur laquelle pourrait être fondée une nouvelle société² ». »³.

Le centre accueille donc ses premiers étudiants dès le 9 et 10 décembre, date à laquelle les étudiants sont accueillis par disciplines « sans préjuger de l'organisation future du Centre »⁴ (rappelons que le décret de création de Vincennes date du 7 décembre 1968 mais qu'au 31 décembre, « la liste des U.E.R. du centre ne peut être publiée de façon complète »⁵ et qu'il faut attendre le 6 février 1969 pour que soit annoncée au *BOEN* la liste des 11 UER *provisoires*, qui deviennent des « unités avec dérogations » le 21 février ; enfin, ce n'est que le 16 juin 1969 qu'est officiellement arrêtée l'organisation des études avec la liste des départements et des diplômes préparés, ainsi que les conditions d'accueil des non-bacheliers – cf. chapitre VI). Le lendemain, néanmoins, une « lettre d'information »⁶ précise :

matières dominantes : - économie politique et sciences économiques, géographie, histoire, linguistique, lettres modernes (littérature française et littérature générale), philosophie (théorie de la science et du politique), psychologie, sociologie (l'enquête, théorie des systèmes sociaux, anthropologie sociale), droit et sciences politiques.

¹ M. Debeauvais (dir.), *L'Université ouverte : les dossiers de Vincennes*, op.cit., p. 165.

² Christelle Dormoy, *Le Département de philosophie de Vincennes de 1968 à 1975 et l'expérimentation d'une utopie pédagogique*, DEA de sociologie politique, Paris X, 2004, p. 37.

³ Charles Soulié, « L'irruption de la dynamique étudiante » dans Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, op. cit., p. 163.

⁴ Source : « lettre d'information » datée du 10 décembre 1968, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/10, BDIC.

⁵ Jacques de Chalendar, « La loi d'orientation. La désignation des nouvelles universités (suite) », art. cit., pp. 38-39.

⁶ Source : « lettre d'information » datée du 11 décembre 1968 (ici résumée), Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/10, BDIC.

- langues (option enseignement, option traduction, administration, économie etc...), allemand, anglais, arabe, espagnol, italien, russe.

Matières secondaires : à choisir parmi : économie politique, géographie, histoire, linguistique, lettres modernes, philosophie, psychologie, sociologie, allemand, anglais, arabe, espagnol, italien, russe, chinois, droit, portugais, sciences et théories politiques, mathématiques et informatique, psychanalyse, science de l'éducation

+ un enseignement de langue vivante obligatoire

possibilité d'obtenir des licences, maîtrises, doctorats, équivalents à ceux des autres facultés

Le centre universitaire de Vincennes préparera aux concours de recrutement de l'enseignement secondaire lorsqu'une nouvelle formule de recrutement national aura été mise au point. Toutefois, à titre transitoire, pour l'année 1968-1969, Vincennes organisera, en liaison avec les autres universités parisiennes, la préparation des CAPES suivants : allemand, anglais, espagnol, italien, russe, histoire, géographie, lettres modernes, philosophie. En revanche, il n'y aura pas de préparation spéciale aux agrégations.

L'enseignement de la seconde année du 1^{er} cycle ne sera pas assuré pendant l'année 1968-1969

Système d'UV qui permet d'accélérer ou de ralentir son travail

« il existera une session d'été d'environ trois mois qui correspondra à un enseignement plus intense : une unité de valeur serait donnée au rythme de 4 séances environ par semaines

Pour permettre à tous les étudiants salariés désireux de poursuivre des études à Vincennes et en l'absence de dispositions au niveau national, les mesures suivantes sont adoptées : un enseignement complet sera assuré en soirée et en fin de semaine ; la session d'été est plus particulièrement destinée à cette catégorie d'étudiants ; dans chaque département, un enseignant sera plus particulièrement chargé de conseiller les étudiants salariés qui ne pourraient suivre normalement les cours et de guider leur travail.

Les méthodes de contrôle des aptitudes et des connaissances devront être adaptées à cette catégorie d'étudiants.

Une crèche sera ouverte dans le courant du mois de janvier à tous les enfants des usagers de Vincennes

Compte tenu de l'accueil initialement des plus sceptiques réservé à Vincennes par la presse militante étudiante, mais aussi en raison des doutes quant aux pratiques et enseignements qui y auraient cours, les inscriptions sont d'abord très en dessous des projections. Ainsi, alors que « le C.U.E construit dans l'été 1968 s'est ouvert aux étudiants et aux enseignants, le 9 décembre 1968 », avec notamment les précisions suivantes quant à son organisation, les inscriptions ne sont qu'au nombre de 2 000 en date du 20 décembre. Le Ministère menace alors de réduire le nombre de postes enseignants de moitié, qui passerait ainsi de 240 à 120. Les fondateurs universitaires

réagissent en organisant une campagne de publicité radiophonique, notamment sur France Inter ; voici ce qu'en dit P. Dommergues :

[à propos de J.-B. Duroselle] : « Il n'avait pas du tout le profil, c'était vraiment la vieille France, avec tout ce qu'il y a de positif. Il arrivait pour piquer un projet pédagogique et y mettre son centre de ... Alors c'est là que, ayant obtenu les vingt premiers postes, sans doute ayant été plus moins nommés par arrêtés – j'ai oublié ça ! – mais on doit avoir une certaine assurance sinon on n'aurait pas pu faire ce que nous avons fait, on a décidé, sans aucune autorisation, Vincennes était quasiment terminée et acceptée des étudiants donc ça devait être en octobre, quelque chose comme ça, on a décidé de faire campagne à la radio – peut-être à la télé, je ne sais pas, enfin à la radio – en disant « voilà ce qu'est Vincennes, voilà ce qu'on va faire. Venez vous inscrire ». Et c'est pas 5 000 étudiants qu'on a eus mais 10 000 ! [...] Donc vous imaginez le bordel que ça a créé d'avoir 7 000 étudiants gonflés à bloc parce que le concept – qui était encore flou mais sans doute très attrayant même s'il n'avait pas des formes très claires – ça attirait beaucoup d'étudiants [...]. Le ministère a donc dû renoncer au projet Duroselle et Duroselle s'est tiré [...]. L'audace que nous avons eue ça a donc été de lancer une campagne radio, de faire imprimer des dossiers d'inscription par les services de l'université qui existaient et de les inscrire et mettre le gouvernement devant le fait accompli. Donc il y a eu la création en masse de charge de cours, qui a provoqué des crises ensuite épouvantables parce que les chargés de cours étaient recrutés, certainement, de façon un peu rapide et pas toujours très exigeante de diplômés mais la démagogie de l'époque faisait qu'une fois que vous aviez été retenu, fallait les transformer en assistants [... AG avant Noël]. Notre victoire à ce petit groupe c'est que d'annexe, Vincennes est devenue une véritable fac dès la première année et ça a amené, je crois, une rupture avec la Sorbonne dès la première année [...]. Ce qui n'était pas du tout le projet de Las Vergnas et du gouvernement, en tout cas en juillet-août »¹

Une nouvelle rentrée se tient ensuite le 13 janvier² et, dès le lendemain, les inscriptions reprennent et sont d'abord prolongées jusqu'au 17 janvier³. Ainsi, « 200 étudiants supplémentaires se sont faits inscrire [rien que] le 14 janvier 1969 »⁴. La clôture des inscriptions est ensuite repoussée au 20 janvier, sur décision de « la délégation des 10 » et de l'administration :

¹ Source : entretien de l'auteure avec P. Dommergues, *doc. cit.*

² Rémi Faucherre, *Atypie-utopie : Vincennes, naissance d'une université (mai 1968-janvier 1969)*, *doc. cit.*

³ Source : « Inscriptions des étudiants à la date du 10 janvier 1969, Paris, le 10 janvier 1969, CUEV », Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/10, BDIC.

⁴ Source : Lettre signée de « la délégation », adressée à « Mon cher Collègue », en date du 14 janvier 1969, *doc. cit.*

« Cette mesure est motivée par les faits suivants :

- 5 890 étudiants sont définitivement inscrits à Vincennes ;
- 1 475 se sont pré-inscrits les 16 et 17 janvier ;
- 735 transferts de dossiers sont en cours ou à prévoir, notamment pour les maîtrises et les troisièmes cycles.

Il faut donc actuellement compter sur 8 100 étudiants à Vincennes, auxquels doivent s'ajouter les 600 étudiants du Département d'Urbanisme et les pré-inscriptions du 18 et du 20 janvier.

Le Centre de Vincennes ne dispose des moyens nécessaires en enseignants (240 enseignants + les heures complémentaires) et en locaux que pour assurer la prise en charge de 6 000 étudiants maximum.

La situation sera examinée au cours de réunions d'enseignants et d'étudiants qui seront organisées cette semaine dans chaque section »¹

L'extension des possibilités d'inscription, dans le temps mais aussi à tous les non-bacheliers, sans conditions - les premiers responsables administratifs du Centre prévoyaient initialement un critère d'âge de 21 ans minimum pour éviter les tout juste recalés du baccalauréat, ainsi qu'un entretien préalable - fait l'objet des premières mobilisations vincennes.

L'admission des non-bacheliers à Vincennes²

L'on sait peu de choses concernant les modalités d'inscription à Vincennes. Le premier article de presse parlant de Vincennes, le 15 septembre 1968, annonce que le Centre est ouvert, sur statut dérogatoire par rapport à loi d'orientation, aux non-bacheliers, mais le décret relatif à la création de Vincennes n'évoque pas cette question. Un document sans titre de quatre pages distribué par le Centre début décembre 1968 précise néanmoins que : « Des facilités particulières seront accordées aux non-bacheliers de plus de 21 ans désireux de s'inscrire à Vincennes. [...] Un enseignement complet sera assuré en soirée et en fin de semaine ; la session d'été est plus particulièrement destinée à cette catégorie d'étudiant ; dans chaque département, un

¹ Source : « Communiqué d'information du Centre Universitaire de Vincennes », daté du 18 janvier 1969, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/10, BDIC.

² Cet encadré a été co-écrit avec C. Soulié et a été publié dans Charles Soulié, « L'irruption de la dynamique étudiante », dans Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, St Denis, PUV, 2012, pp. 186-187.

enseignant sera plus particulièrement chargé de conseiller les étudiants salariés qui ne pourraient suivre normalement les cours et guider leur travail »¹.

Selon les témoignages, l'accueil des non-bacheliers sans test ou autre condition d'entrée et mélangés aux autres étudiants est acquis sous la pression des premières assemblées générales. Ainsi, dès l'ouverture du Centre, des étudiants et des enseignants luttent pour la libre inscription des non-bacheliers². Car à l'origine, le noyau enseignant initial souhaite faire des cours à part pour les non-bacheliers. Mais les étudiants, ainsi qu'une fraction du SNESup, s'y opposent. Voici ce qu'en dit E. Terray : « On leur a fait rentrer les non-bacheliers à Vincennes à coups de pompes dans le cul. C'est très drôle de les voir revendiquer maintenant les non-bacheliers. Ce fut l'un des grands thèmes de débat du syndicat. Dommergues, Cassen et consorts voulaient un *numerus clausus* pour les non-bacheliers et des cours à part »³. Et cette volonté de faire des cours à part est souvent perçue comme une forme de « paternalisme ». Selon G. Lapassade, « ce qui a précipité les choses, c'est une action du personnel vincennois qui a mis à sac les salles d'inscription et qui, en distribuant largement des cartes d'étudiants à des non-bacheliers, a réussi à faire pression »⁴ ».

Il semble qu'E. Faure ait tenu à cette ouverture aux non-bacheliers. Selon G. Antoine : « c'était le problème de la deuxième chance (les collés au baccalauréat). Puisqu'on prévoyait dans la loi d'orientation des UER et des Universités à statut dérogatoire, on pouvait l'utiliser pour ceux là. E. Faure disait : "Ouvrez-moi ça aux gosses qui ont trébuché, et ouvrez-moi ça aussi aux adultes (qui avaient par exemple 5 ans d'activités professionnelles)" »⁵. E. Faure voyait sans doute dans cette concession au mouvement de Mai l'occasion de rallier à sa politique non seulement certains « contestataires » revendiquant l'ouverture de l'Université aux « travailleurs », mais surtout les membres du PC et de la CGT pour qui la formation permanente est un enjeu très important. Par ce biais, il est possible aussi qu'il ait cherché à les attirer à Vincennes afin de faire se neutraliser, par leurs dissensions internes, les différents courants de gauche. Cette hypothèse semble validée par les propos d'Étienne Balibar (un des rares enseignants communistes du département de philosophie de Vincennes en 1968-1969, qui ne reste d'ailleurs pas longtemps) : « le ministère ne voyait pas d'un mauvais œil la neutralisation gauchistes/PC, un certain nombre de

¹ Fonds Vincennes de la BU de Paris VIII, archives non classées P. Merlin.

² Ainsi dès la mi-janvier 1969 et au nom de la lutte contre « la sélection », le Comité d'action mène campagne en faveur d'une admission « sans condition » (et notamment sans limite d'âge et entretien préalable) des non-bacheliers à Vincennes. Ce qui le conduit à envahir les locaux de l'administration et à interrompre les inscriptions. *Le Monde*, 15 janvier 1969. Plus tard (vers octobre 1969, semble-t-il), le « groupe des 115 », un groupe issu d'une assemblée générale, subtilise l'ensemble des dossiers d'inscriptions des étudiants afin de faire pression sur le rectorat. Certains de ces dossiers sont, à son insu, dissimulés chez J. Lacan, mais avec l'accord de sa femme. Source : entretien de C. Soulié avec M. Blanc et Y. Robveille.

³ Source : compte rendu d'un entretien d'E. Terray avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

⁴ Georges Lapassade, *De Vincennes à Saint-Denis, essais d'analyse interne*, Paris, AISEF, 2008, p. 7.

⁵ Source : compte rendu d'un entretien de G. Antoine avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

communistes sont allés à Vincennes en mission (UEC). Faure soutient le PC à travers l'UEC »¹, ou encore ceux d'A. Glucksmann : « c'était la première fois que l'on nommait des communistes en tant que tels à l'Université, par fournées. D'habitude, ils étaient plutôt barrés. Vincennes était une opération de réconciliation État-Université-Étudiants, qui passait par l'achat des intellectuels du PC »

Il semble aussi que le ministre ait vu dans l'ouverture de Vincennes aux non-bacheliers un moyen de contrer les étudiants partisans de la « destruction de l'université ». Parlant de ces étudiants E. Faure – dont une fille est psychiatre et la seconde étudiante en philosophie et qui avaient toutes deux participé aux événements de Mai – dit dans un entretien accordé à Claude-Marie Vadrot²: « Bien souvent ces supergauchistes sont issus de familles bourgeoises, ils peuvent se permettre de perdre un an, ce qui n'est pas le cas des non-bacheliers, qui eux, n'en ont pas les moyens, et c'est pour cela qu'ils ne réussiront pas à les entraîner. Leurs offensives contre Vincennes pour nous contraindre à faire intervenir la police et fermer le Centre ne réussiront pas³. »⁴

Ainsi, selon un rapport du Secrétaire général du Centre à R. Las Vergnas, daté du 30 janvier 1969, les bureaux du service de la scolarité sont envahis par une centaine d'étudiants pour « exiger » l'inscription des non bacheliers sans condition, occasionnant des vols de cartes étudiantes et de tampons administratifs, le 9 janvier 1969 ; et une manifestation de 200 étudiants a lieu le 16 janvier pour « exiger » la prolongation des inscriptions. Ce même jour, 5 enfants de 10 mois à 3 ans auraient été laissés au Secrétaire général durant 1h30 par un groupe d'étudiants exigeant l'ouverture d'une crèche⁵. Le summum de « l'agitation étudiante » de la rentrée vincennoise - à laquelle se joignent des enseignants - a lieu dans la nuit du 23 au 24 janvier. Après une occupation du Rectorat dont l'objectif était d'obtenir 1 500 bourses, de faire rétablir le sursis de certains étudiants et la projection d'un « film de mai »⁶, la journée de mobilisation

¹ Source : compte rendu d'un entretien d'E. Balibar avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

² C'est à l'occasion d'un reportage pour *L'Aurore* à l'automne 1968 sur les nouvelles facultés que C.-M. Vadrot, alors grand reporter, découvre Vincennes et le fait qu'on peut s'y inscrire sans le baccalauréat (il avait quitté l'enseignement secondaire en première). Il s'inscrit alors en géographie, puis y enseigne. Pour le compte de son journal, il rédigera nombre d'articles sur Vincennes.

³ *L'Aurore*, 31 mai 1969.

⁴ Charles Soulié, « L'irruption de la dynamique étudiante », *art. cit.*, p. 186.

⁵ Source : Fonds S. Loste 640AP/63, AN.

⁶ Source : rapport de la préfecture de police, daté du 11 février 1969, sur un meeting « contre la répression à l'Université » organisé la veille à la Mutualité par l'UNEF, le SNESup et les Comités d'Action, Fonds S. Loste 640AP/63, AN.

étudiante se poursuit à Vincennes où, « à la demande du Comité d'Action », environ 500 personnes¹ - dont des enseignants, notamment M. Foucault – se réunissent en assemblée générale dans le grand amphithéâtre. Les analyses des événements diffèrent quant aux responsabilités de l'intervention de la police et des déprédations matérielles, estimées par l'administration du Centre « à hauteur de 120 000 Frs »² ; mais reste que les affrontements entre « occupants » et forces de police se soldent par 276 interpellations³ et d'importants dégâts matériels dont témoignent les photographies reproduites en annexe du chapitre VIII – lors du meeting « contre la répression à l'Université » organisé à La Mutualité le 11 février 1969, M. Foucault, 3^e intervenant, accusera la police, devant un auditoire d'environ 3 500 personnes, d'avoir « cherché la bagarre » notamment en mettant de l'eau dans les réservoirs des voitures et en en dégonflant les pneus, surtout « la police a donné l'assaut. C'est elle qui a cassé les carreaux et brûlé les rideaux. Quant au matériel, nous n'y avons pas touché [...]. D'autre part, nous avons découvert la présence de la police parmi les appariteurs »⁴.

Cette première « bataille rangée » à Vincennes, par son ampleur, positionne ce Centre expérimental à la tête de la contestation universitaire - par comparaison, à la même période, « seulement » 58 étudiants sont mis en cause à la Sorbonne et 21 sont interpellés à Nanterre, lors d'« incidents », quand à Vincennes 130 sont reconnus fautifs suite à l'occupation du 23-24 janvier⁵. Des représentants de Vincennes – outre M. Foucault (qui, ironie du sort, se retrouve ici aux côtés de J.-P. Sartre), on compte au moins des membres du Comité d'Action de Vincennes et H. Weber et D. Bensaïd, responsables de *Rouge* - donnent d'ailleurs le la lors du meeting du 11 février organisé « contre la répression à l'Université », un membre du Comité d'Action demandant par exemple « au SNESup de se mettre en grève comme cela s'est fait à Vincennes ».

¹ Source : rapport du Secrétaire général du Centre à R. Las Vergnas, daté du 30 janvier 1969, *doc. cit.*

² *Ibid.*

³ Source : rapport de la préfecture de police, daté du 12 février 1969 et intitulé « Le Centre universitaire expérimental de Vincennes, 3 mois après son ouverture », Fonds S. Loste 640AP/63, AN.

⁴ Source : rapport de la préfecture de police, daté du 11 février 1969, sur un meeting « contre la répression à l'Université », *doc. cit.*

⁵ Source : note de S. Loste à B. Tricot, le 1^{er} février 1969, Fonds S. Loste 640AP/63, AN, (voir annexes). Et il est ici à noter qu'alors que c'est le recteur qui est en charge d'exclure certains des étudiants de Nanterre et de la Sorbonne, la décision concernant ceux de Vincennes est remise à R. Las Vergnas et M. Alliot, ce qui traduit un traitement particulier et dérogatoire, de fait, confirmant notre hypothèse du rôle d'« abcès de fixation » du militantisme que les pouvoirs publics ont voulu faire jouer à Vincennes.

L'occupation du 23 au 24 janvier a en effet été reconduite les trois jours ouvrés suivants et finit par donner lieu à une grève affectant le personnel enseignant, le 27, par solidarité avec les personnes interpellées.

Cette alliance entre étudiants et enseignants vincennois connaîtra néanmoins ses premières limites quand, « les mercredi 29 et jeudi 30, les comités d'action boycottent les élections décidées par des syndicats d'enseignants. Ces élections avaient pour but de mettre en place à Vincennes des « instances responsables : 34 enseignants et 34 étudiants élus dans le cadre des sections et 12 membres des personnels administratifs et techniques élus par leurs soins »¹. Très vite, le « Comité d'Action » de Vincennes se montre effectivement particulièrement actif et revendicatif – il utilise par exemple de force la roneo du Service matériel du Centre et occupe les bureaux du Secrétaire général et du futur Président le 14 janvier² -, et cherche à mobiliser et politiser étudiants mais aussi enseignants. Voici un tract qu'il diffuse en janvier 1969³ :

« VOTRE LUTTE EST LA NOTRE »

Le pouvoir a installé, à côté de Vincennes, dans les bois, la faculté la plus neuve de France.

POURQUOI ?

LE POUVOIR A PEUR DES ÉTUDIANTS. Il veut les corrompre en leur donnant une belle sucette pour les occuper. Le gouvernement a lancé partout son opération « participation ». À Vincennes, il espérait que nous accepterions de marcher et de gérer ce beau jouet luxueux.

QUELLE EST LA POSITION DES ÉTUDIANTS ?

Une fois de plus, le pouvoir s'est trompé. Il croyait pouvoir nous acheter en nous donnant une faculté moderne. Non. Cela ne marchera pas.

VINCENNES, C'EST LE MIROIR AUX ALOUETTES.

Nous ne voulons pas d'une université dont le seul but est de former les cadres d'une société d'exploitation. Nous ne voulons pas être les patrons de demain, ni leurs complices, comme le gouvernement voudrait nous y contraindre : cadres commerciaux qui ne pensent qu'à faire marcher les affaires du patron, ingénieurs qui ne pensent qu'à accélérer les cadences et à faire tourner les boîtes, enseignants qui se résignent à faire fonctionner les lycées d'où les fils d'ouvriers sont systématiquement exclus.

¹ Source : rapport du Secrétaire général du Centre à R. Las Vergnas, daté du 30 janvier 1969, *doc. cit.*

² *Ibid.*

³ Tract recueilli sur le site de Vincennes en janvier 1969 et disponible à la Bibliothèque nationale de France : *Université de Paris VIII-Recueil. Tracts diffusés sur le campus universitaire-1969*, FOL-WZ-1917, reproduit dans Charles Soulié, « L'irruption de la dynamique étudiante », *art. cit.*, p. 170.

ET SI... ON AUGMENTAIT LE NOMBRE DE FILS D'OUVRIERS A L'UNIVERSITÉ ?

Depuis longtemps, le gouvernement et même les partis de gauche (PC) parlent de démocratiser l'université. D'accord, mais pour quoi faire ? Pour que quelques fils d'ouvriers, plus veinards que les autres, exploitent leurs pères ? Toute la presse parle de Sylvain FLOIRAT, patron d'Europe 1, PDG des usines Matra, et d'autres sociétés du même type et qui serait soit disant parti de zéro. Cela ne changera rien : dans les usines Matra les travailleurs sont aussi exploités qu'ailleurs. La bourgeoisie veut bien intégrer quelques fils d'ouvriers dans son université. C'est son alibi qui lui permet de faire croire à l'égalité, à la promotion sociale. En plus, ces fils d'ouvriers, c'est pour elles qu'ils travaillent... Pour la bourgeoisie, c'est tout bénéfice, de toute manière.

L'UNIVERSITÉ NE SERA POPULAIRE QUE SI ELLE SERT LE PEUPLE, ET L'AIDE À SE LIBÉRER DE L'EXPLOITATION ET DE L'AUTORITÉ DES PATRONS ET CONTREMAÎTRES.

L'émancipation des travailleurs, ce n'est pas la possibilité pour quelques-uns de leurs fils de devenir patrons dans trente ans, c'est la suppression des patrons et la gestion par les travailleurs de leurs propres affaires.

C'EST POURQUOI :

Le mouvement étudiant veut faire des facultés un endroit où tous ensemble nous puissions discuter de nos expériences différentes et réfléchir sur la meilleure façon de poursuivre notre lutte commune. Et puisque la pièce de Wolinski, « JE NE VEUX PAS MOURIR IDIOT » sera représentée samedi 25 janvier à 15h à la faculté de Vincennes, nous pensons que cela serait une première occasion de se rencontrer et de parler à la fois des luttes de Mai que la pièce illustre, et aussi des luttes telles qu'il nous faut les mener pour l'avenir. Nous vous attendrons samedi.

CE N'EST QU'UN DÉBUT, CONTINUONS LE COMBAT !

LE COMITÉ D'ACTION de la
FACULTÉ de Vincennes »

Ce Comité d'action, qui regrouperait de 30 à 100 personnes, est notamment animé par une équipe de chargés de cours en philosophie et, dans une moindre mesure, sociologie : André Glucksmann, « cloutard » alors âgé de 32 ans, ancien assistant de R. Aron en sociologie à la Sorbonne, recruté comme chargé de cours en philosophie à Vincennes et rédacteur du journal *Action* ; Jean-Marc Salmon, 26 ans, lui aussi recruté comme chargé de cours en philosophie à Vincennes ; et Jean-Paul Dollé, 30 ans, professeur de philosophie dans le secondaire bientôt recruté comme chargé de cours en sociologie. « Ce comité comprend aussi « Fanfan » (Françoise Renberg, la compagne de A. Glucksmann [et fille de Jeannette Colombel, qui enseigne au département de philosophie]), Stéphane Gatti (le fils d'Armand Gatti), Aliette Guibert, Michel Lévy, Jacques Rémy (un fils de métayer proche de Pierre Goldman, et responsable du service d'ordre de l'UNEF), Marielle Burkhalter (compagne de J.-M. Salmon), Mireille Blanc,

Dominique Grange... Cette dernière, ex-chanteuse à succès durant les années yé-yé (des articles lui seront consacrés dans *Salut les copains*), se politise à la faveur de mai 1968 et écrit, à 27 ans et au début de l'année 1970, la chanson emblématique de la Gauche prolétarienne : « *Les nouveaux partisans* ». »¹. Inscrite comme étudiante en sociologie à Vincennes, son disque de « chants révolutionnaires » y est vendu en janvier 1969 au profit du Comité d'action et elle fera partie des interpellés du 24 janvier². Avec le dessinateur G. Wolinski, qui s'essaie alors dramaturge, cette mouvance maoïste est donc forte du soutien de certaines figures de la « contre-culture » de l'époque, qui s'ajoute au capital scolaire relativement important des animateurs de ce comité d'action - futur « comité de base pour l'abolition du salariat et la destruction de l'université » à partir de mars 1969 - qui bénéficiera ainsi d'une aura particulière auprès des étudiants voire de certains enseignants vincennois. « Aux « maos » du Comité de base, et plus ou moins en concurrence avec eux, s'ajoutent ceux de la Gauche prolétarienne, notamment animée par Judith et Gérard Miller, ainsi que ceux d'Alain Badiou. Mais par la suite, nombre de militants du Comité de base rejoignent la Gauche prolétarienne. Parlant de la Vincennes des débuts, F. Dosse écrit : « Les maos dominant à tel point l'idéologie ambiante que la cellule des trotskystes de la Ligue communiste, où se retrouvaient certains des grands ténors nationaux (comme Henri Weber ou Michel Récanati), prit le nom de “ cellule Mao Tsé-Toung ” par dérision³. »⁴. Parmi les trotskystes les plus notoires présents à Vincennes, notamment « D. Bensaïd, P. Rothman, A. Brossat, C. Scalabrino, B. Conein, M. Récanati, J. Trat, F. Dosse, H. Weber, G. Briot, P. Kuentz, M. Loewy »⁵, trois sont chargés de cours au département de philosophie (les deux « cloutards » H. Weber et D. Bensaïd, ainsi qu'A. Brossat), ce qui traduit à la fois leur capital scolaire relativement important mais plus encore la politisation du recrutement enseignant du département, où enseignent en outre notamment J. Miller et A. Badiou.

Vincennes va attirer non seulement, par ses contenus et méthodes pédagogiques voulues innovantes, des étudiants en désir d'étude ou de reprise d'étude, des salariés ou

¹ Charles Soulié, « L'irruption de la dynamique étudiante », *art. cit.*, p. 171.

² Source: rapport de la préfecture de police, 27 février 1969, Fonds S. Loste 640AP/63, AN.

³ *Histoire du structuralisme*, Paris, La Découverte, vol. II, 1991, p. 187.

⁴ Charles Soulié, « L'irruption de la dynamique étudiante », *art. cit.*, p. 171.

⁵ *Ibid.*, p. 169.

mères de familles ne pouvant en suivre ailleurs à défaut du titre de bachelier et en raison des horaires de cours pratiqués ; mais aussi, indéniablement, des militants parmi les plus aguerris, décidés à en découdre avec l'ordre bourgeois et ce qu'ils considèrent comme sa « vitrine » universitaire. Symbole fort de la politique universitaire du gouvernement, Vincennes captera une frange particulièrement politisée d'étudiants et de (jeunes) enseignants qui contribueront à en animer une vie politique particulièrement riche et agitée. Ainsi, une note du conseiller de de Gaulle pour les questions éducatives, S. Loste, datée du 6 février 1969 signale que « la situation demeure toujours assez confuse à Vincennes. Situation calme par ailleurs »¹. De par son histoire encore toute à construire ainsi que par son caractère expérimental qui ouvre très largement l'univers des possibles, Vincennes va ainsi susciter, particulièrement à ses débuts, des attentes et revendications sans doute jamais égalés dans les autres universités. La rentrée où rien n'est encore joué est donc l'occasion des premiers investissements militants pour tenter d'orienter l'expérience dans un sens conforme aux visées révolutionnaires des groupes « gauchistes » les plus politisés. Un rapport de 5 pages de la préfecture de police, daté du 12 février 1969 et intitulé « Le Centre universitaire expérimental de Vincennes, 3 mois après son ouverture » relate ainsi :

« [...] La rentrée effective n'a eu lieu qu'après les vacances de Noël et s'est effectuée peu à peu dans diverses disciplines.

Elle a réellement débuté le 13 janvier pour les étudiants en langues, économie politique, sciences humaines et lettres mais, en réalité, il est jusque là difficile de parler de cours car, le plus souvent, se déroulaient des assemblées générales qu'organisent les étudiants révolutionnaires. On peut dire, d'ailleurs, qu'ils ont actuellement la haute main sur le fonctionnement du Centre expérimental dont ils paralysent l'activité par des violences presque journalières.

On peut d'ailleurs mentionner que, dès le mois de novembre, les membres des Comités d'Action Etudiants avaient déclaré en particulier :

« *il faut détourner les moyens scientifiques et techniques de l'Université à des fins politiques, faire de Vincennes une base rouge avec le fric du gouvernement* » [...] »².

¹ Source : Fonds S. Loste 640AP/63, AN.

² *Ibid.*

Outre les élections universitaires qui seront particulièrement chahutées par les « non-participationnistes » à Vincennes, lors de sa première année de fonctionnement (cf. *infra*), « plusieurs agressions dont ont été victimes des membres du corps enseignants du Centre Universitaire, d'opinions politiques très différentes (J.M. Salmon¹ chargé de cours en philosophie, Bernard Cassen chargé d'enseignement en Anglais Américain, Jacques Barrat assistant en géographie) » sont déplorées par le doyen Jean Cabot, en décembre 1969². Déjà au mois d'octobre précédant, le « Bulletin officiel du conseil provisoire du centre universitaire expérimental de Vincennes »³ précisait sa position concernant ce qu'il qualifie d' « action violente, minoritaire » :

« la liberté d'expression et de réunion existent véritablement à la Faculté ; des discussions sont possibles, nécessaires même, mais face aux menaces réelles qui pèsent sur la vie du centre, une action violente, minoritaire, relevant du droit pénal et non de l'action syndicale ou politique, ne peut être que néfaste, car susceptible de masquer à l'opinion les vrais problèmes. Le Conseil ne peut que la condamner fermement. »

Le Conseil prend les décisions suivantes, notamment « déposera une plainte en justice contre tous ceux qui commettront des actes relevant de la juridiction correctionnelle (brutalité physique, vols, détérioration de matériel) »

Les étudiants attirés par Vincennes ne le sont pourtant pas tous par sa dimension militante. Comme l'explique l'un de nos enquêtés (né en 1945, fils d'ouvrier teinturier et de femme de ménage) - entré à Vincennes en octobre 1970 comme étudiant non-bachelier salarié à temps plein, préparant une licence d'histoire et une licence de géographie, obtenues en juin 1974 -, pourtant militant puis responsable départemental PCF, passé à la Ligue communiste à l'occasion de sa socialisation à Vincennes mais qui privilégie le suivi des cours plutôt que la participation aux « AG », l'atmosphère vincennoise du début des années 1970 était certes très politisée mais les activistes étaient plus visibles que nombreux :

¹ d'après P. Dommergues, J.-M. Salmon était la cible des « bras durs » de la CGT, « toujours prêts à taper sur les gauchos », Source : entretien de l'auteure avec P. Dommergues, *doc. cit.*

² Source : « Note du 8 décembre 1969 de Jean Cabot à l'attention des étudiants et enseignants de Vincennes », Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/10, BDIC.

³ Source : « Bulletin officiel du conseil provisoire du centre universitaire expérimental de Vincennes, octobre 1969 », Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/10, BDIC.

« C.D.-R. : Et les rapports de force politiques entre étudiants ... En fait, tout le monde n'était pas politisé, j'imagine, parmi les étudiants ?

P.H. : Non.

C.D.-R. : C'était dans quelle proportion les militants ?

P.H. : ...

C.D.-R. : C'était une bonne moitié ?

P.H. : Non. Moi je pense, c'est-à-dire on voit beaucoup les militants. Y avait les maos, les sponts, toutes les mouvances ... Ben des fois y avait AG obligatoire, ça déboulait dans les cours, les cours étaient interrompus, tout le monde était sommé d'aller en amphi pour assister à l'assemblée générale

C.D.-R. : C'était souvent, ça ? Surtout au début ou vous'

P.H. : J'ai l'impression que c'était permanent.

C.D.-R. : De 70 à 74, c'était'

P.H. : Tout le temps, tout le temps

[...]

CDR. : Pour en revenir aux rapports de force entre étudiants, vous dites que c'est moins de la moitié des étudiants qui étaient, finalement, militants.

P.H. : Vraiment militants, oui. Qui suivaient, sympathisants, pas de problème.

C.D.-R. : Ca c'était une large majorité ?

P.H. : (acquiescement) Mais les activistes, on peut appeler ça activistes, moi je l'ai été aussi mais pas sur la fac, les activistes ... je sais pas, comment on pourrait dire ? ... Ca prend beaucoup de place un activiste, c'est sur-représenté. Je sais pas, pète 10-20 % plutôt. Que tout le monde soit politisé, tout le monde l'était plus ou moins dans ce temps là.

CDR. : Donc les AG, par exemple, réunissaient combien de personnes ?

P.H. : Ben c'était plein, on pouvait pas rentrer dans les amphes

[...]

P.H. : Moi j'ai jamais vue de bagarre physique. Non c'était très animé, que ce soit en petites discussions, en petits groupes ou pour occuper l'espace à l'entrée de la cafet', par ce que c'est là que y avait les stands donc fallait arriver le premier. Bon après y a eu des répartitions, chacun se mettait au même endroit mais y a eu des bagarres pour les emplacements

C.D.-R. : Et numériquement ? Qui était les plus nombreux ?

P.H. : Les maos quand même.

C.D.-R. : Les maos étaient plus nombreux ?! Plus nombreux ou plus visibles ?

P.H. : Les différentes tendances. Plus visibles peut-être. Ils faisaient peut-être que ça. C'est pour ça, je pense, il y avait pas surreprésentation mais surdimensionnement des ... Ben on les voyait tout le temps, ils étaient toujours ... y en a je revois leur tête, ils étaient toujours le mégaphone à la main. Même quand par hasard ils allaient en cours, le mégaphone était aux pieds [rires], enfin y en avait un dans une UV que j'avais faite ...

[...]

P.H. : Ceux qui commandaient, c'était les étudiants, hein. N'importe qui, un inconnu déboulait dans la salle en disant « faut débrayer », personne ne demandait qui est-ce qui demande qu'on débraye, on allait en assemblée générale et la séance était levée. Y

avait une espèce d'automatisme qui se faisait sans ... sans réfléchir. « Assemblée générale, convocation », on ne savait même pas qui disait ça dans l'encadrement de la porte et tout s'arrêtait »¹

Malgré son militantisme ancien et prononcé, cet enquêté est d'ailleurs attiré par Vincennes en raison seulement de son ouverture aux non-bacheliers et des horaires de cours lui permettant une reprise, impossible ailleurs, de ses études arrêtées après un échec à la première partie du baccalauréat, en classe de première (en 1966) – alors qu'il était « prix d'excellence » dans le primaire. Il nous confie aussi avoir déserté ces « AG » et préféré alors faire face à la charge de ses cours d'histoire-géographie à préparer pour son enseignement dans le privé.

Un autre enquêté (né en 1947, fils de militaire reconverti dans le civil et d'institutrice de province) - entré sur équivalences en 3^e année de licence à Vincennes en 1969-1970 alors qu'il vient d'avoir sa licence de droit et d'être recalé au concours de l'ENA, et en parallèle de son inscription en maîtrise de droit public et de « prép-ENA » (il a eu son baccalauréat avec mention « très bien » en juin 1964, puis a fait une hypokhâgne à Louis-le-Grand, puis s'inscrit à « Science-Po » en 1965-1966 ainsi qu'en droit à Assas et qu'au certificat de « morale et sociologie » de la Sorbonne l'année suivante ; en 1967-1968, il finit par valider le diplôme de « Science-Po » à la session de rattrapage malgré son fort investissement dans la mobilisation de « 68 », notamment au sein de cette institution) - témoigne aussi de son attrait pour les enseignants et le contenu des études à Vincennes mais pas pour son activisme militant, malgré son engagement en « 68 » et antérieurement au sein d'un mouvement démocrate-chrétien de centre gauche - « Objectif 72 » :

E. A. : Je suis inscrit en philo à Vincennes initialement. Mais à Vincennes en 69-70, il se passe quelque chose de très important, bon indépendamment de toutes les blagues, tous les conflits entre parti communiste, les gauchistes – que vous connaissez mieux que moi puisque vous avez commencé à les raconter dans le livre Soulié -, il y a l'affaire Judith Miller
C. D.-R. : avril 70

¹ Source : entretien de l'auteure avec P. H. (contacté via le site internet *Copains d'avant*), le 19 mars 2009, de 10h à 13h, site Pouchet.

E. A. : Et l'affaire Judith Miller, c'est Judith qui est normalienne, brillante, psychanalyste, tout ce que vous voudrez.

C.D.-R. : elle n'est pas normalienne.

E. A. : J'en sais rien. Au fond ce qu'elle dit c'est « la philo on s'en fout, ce qui importe c'est la révolution, être dans la rue, faire la révolution ». Et moi, évidemment petit-bourgeois, je pense, type « je veux bien faire des études à Vincennes, au contraire c'est novateur, etc., mais, je veux dire, je veux bien quand même mon diplôme au bout ! ». Bon. Et en décembre 69, je comprends que la philo ça n'aboutira pas. Et, de fait, ça doit être en mai de cette année là, que le ministère retire l'habilitation, etc. Et je passe en socio !

C. D.-R. : D'accord.

E. A. : Voilà. Là c'est aussi l'enchantement, je fais ça avec ma copine de l'époque, etc., et c'est l'enchantement parce qu'on a vraiment des gens sensationnels. Ca, je veux dire, je ne le dirai jamais assez. Quand je dis rétrospectivement de qui je suis l'étudiant de fait, c'est assez étonnant compte tenu de ce que ces gens sont devenus aujourd'hui. Je m'amuse en philo à aller écouter de temps en temps Michel Foucault. Michel Foucault est en train d'écrire son article sur la généalogie. Pourquoi je parle de Foucault ? Pour une raison essentielle, c'est que Foucault vit avec Daniel Defert, je suis l'étudiant de Defert en introduction à la sociologie. Je suis l'étudiant de Robert Castel, toujours en introduction à la sociologie, c'est Robert Castel qui va m'initier à, d'une certaine façon, Durkheim (...), je suis l'étudiant de Raymonde Moulin. Je pense qu'elle s'en ira à la fin de l'année tellement elle en avait marre, je veux dire. Mais Raymonde Moulin est spécialiste de la présentation de Max Weber – j'ai aussi tous mes travaux de sociologie de l'époque, c'est aussi très intéressant. Je suis aussi l'étudiant de Lelièvre – c'est un type qui est mort – qui complète le cours sur Max Weber. Je suis ... je suis les contacts avec quelqu'un que je n'apprécie pas extraordinairement et avec lequel j'ai des prises de bec en amphithéâtre, enfin en réunion, qui est Nicos Poulantzas¹.

[... à propos de ses motivations à aller à Vincennes]

E. A. : Non, je ne peux pas dire. Ca me plaît, on va voir, etc. Peut-être que quelque chose d'important ... c'était, bon, une université nouvelle, y avait des gens nouveaux, etc. Je me rappelle que la première année, 69-70, on est séduit par l'extraordinaire qualité des locaux de Vincennes : ce bâtiment aéré, ce patio, cette galerie, une bibliothèque qui est absolument formidable en libre accès, etc. Alors tout ça sera bordélysé en moins de temps qu'il faut pour le dire.

Il poursuivra d'ailleurs en maîtrise de sociologie à Vincennes - en parallèle d'une maîtrise de science politique à Paris II et d'une charge de cours en droit public/science politique à Paris I - et fera un mémoire sous la direction de Paul de Gaudemar qui, dit-il, « a trouvé en moi un étudiant académique, du point de vue des productions, qui lui convenait, quoi, il savait où il était ». A la qualité du département de sociologie, il oppose en revanche le manque de « sérieux » de celui de science

¹ Source : entretien de l'auteure avec E. A., le 16 juillet 2012, 10h-14h, à Nanterre.

politique, lui qui l'étudiait par ailleurs à Paris II et l'enseignait à Paris I comme chargé de cours :

C. D.-R. : Et la science politique à Vincennes ?

E. A. : Il n'y a jamais eu de science politique à Vincennes, jamais !

C. D.-R. : C'est de la politique ? Comment vous qualifieriez ?

E. A. : Alors, à Vincennes, y a de la politique et y a des nuls en droit, c'est simple.

C. D.-R. : Oh ! [rires]

E. A. : Non mais la science politique à Vincennes c'est ce mec qui a fait le bouquin sur *Femmes potiches, femmes boniches*

C. D.-R. : Y a Jean-Marie Vincent.

E. A. : Mais Jean-Marie Vincent c'est particulier parce qu'on a des relations par ailleurs.

C. D.-R. : [je lui liste les enseignants, de mémoire]

E. A. : Daniel Lindenberg, aucune relation ; Serge Mallet, aucune relation car il nous apparaît comme un idéologue [...] Lourau, Lapassade, l'analyse institutionnelle, ça nous apparaît pas sérieux ça. Songez quand vous avez été formé à Vincennes, 69-70, *Le métier de sociologue*, Passeron , etc., bon, Lourau, Lapassade, Rémi Hess [soupir], bon ben voilà.

[...]

E. A. : J'insiste, en contrepartie, j'ai eu des enseignants de socio exceptionnels.

[...]

C. D.-R. : Et vous vous voyiez en dehors des cours, il y avait des relations possibles avec les profs en dehors des cours ?

E. A. : Il pouvait arriver qu'on les voit mais il n'y avait pas de relation suivie d'abord parce que la première année de Vincennes, il y a rien autour, c'est très important, on ne peut pas se retrouver au café, il n'y en a pas.

C. D.-R. : Il y a quand même la cafétéria de la fac.

E. A. : Oui mais c'est toujours occupé par des politicards qui font des trucs, des coups, etc., nous on fait des études, c'est pas ça qui nous intéresse. Non, là où l'on voit le plus les gens c'est dans les 8-10 min du trajet en bus pour venir à Vincennes. On repartait souvent avec des enseignants, on discutait dans le bus.

C. D.-R. : Et au niveau activité politique sur la fac, vous participez aux AG, aux groupes politiques, tout ça ?

B.L. : Quelque fois oui, quelque fois non [soupir]. Moi je ne suis pas investi là-dessus, sur la politique. Je ne crois pas du tout que Vincennes ce soit la base rouge de la révolution de demain. Je suis séduit, quelque fois même captivé, par mes enseignants. Là je trouve vraiment ce que j'attends.

C. D.-R. : C'est-à-dire ?

E. A. : Une vraie réflexion, une présentation des textes, une liaison avec d'autres textes, je ne sais pas ... Je vois, par exemple, ça devait être encore chez Raymonde Moulin, une discussion sur Max Weber, 98, son passage à Fribourg, la façon dont il pouvait avoir entendu parler de Husserl. Enfin bon, tout ça était très intéressant, j'apprenais aussi.

C. D.-R. : Ce que vous étiez venu chercher à Vincennes, c'était quoi ? Vous disiez, tout

à l'heure, ça vous paraissait innovant, de quel point de vue ?

E. A. : ... [soupir] oui.

C. D.-R. : Vous êtes allé à Vincennes en vous disant « qu'est-ce que je peux y trouver ? » ?

E. A. : Je crois que j'ai été à Vincennes essentiellement parce que depuis longtemps je cherchais à faire des études façon lettres, j'étais un frustré de l'hypokhâgne, quand même, donc je voulais essayer d'aboutir à ça quand même. Je pense qu'il y a quand même quelque chose de très fort chez moi, implicitement, c'est la nostalgie de ce qu'est l'aura du philosophe à l'époque, c'est vrai. Ça apparaît comme des vrais profs, des gens qui réfléchissent, etc. Même si moi j'ai jamais été au cours de Deleuze, par exemple, ça ne m'intéressait pas.

C. D.-R. : Et Vincennes, ça paraissait être l'endroit le plus concentré en, en...

E. A. : Oui, c'était vraiment...

C. D.-R. : ...en chercheurs.

E. A. : regardez la différence, ma copine à l'époque, elle faisait de l'anglais et elle était à Charles V. Et à Charles V aussi, il y avait sans doute une division très forte entre enseignants traditionnels et 2 ou 3 enseignants qui étaient un peu mieux dont « le Q » et « le Q » c'est Cullioli qui leur faisait de la linguistique, machin, mais qui liait aussi la linguistique avec d'autres types de problèmes, voilà. Mais si vous faites la comparaison, à Vincennes, c'est infiniment plus dense, etc. Ça n'a rien à voir avec la Sorbonne. Je pense aussi qu'il y a sociologiquement quelque chose que l'on ne voit pas assez : il y a 2 ou 3 facultés à Paris qui sont des facultés d'aboutissement pour des gens qui sont dans une carrière traditionnelle, notamment en province, dans une période d'augmentation des postes, etc., c'est Nanterre d'abord, Vincennes ensuite, voilà. Et ils y vont là-dessus. Et ils n'y vont, ni dans un cas, ni dans l'autre – enfin c'est plus compliqué selon certains – avec l'idée de novation ou d'une innovation pédagogique.

C. D.-R. : oui, bien sûr.

E. A. : Bon voilà, et puis ils se retrouvent face à la situation. Paradoxalement, parmi ceux qui ont le plus d'idées sur l'innovation pédagogique, j'ai envie de dire c'est Grappin à Nanterre. Si vous lisez ses mémoires, *L'île aux peupliers*, lui il a des idées sur qu'est-ce que c'est qu'une nouvelle pédagogie, le travail en petits groupes, etc. Mais c'est un type très âgé, à l'ancienne mode, vieux, etc., bon [soupir]. Foucault, c'est pas ça. Il est ailleurs Foucault, donc bon. Passeron ... d'ailleurs c'est vous qui le dites dans le bouquin, Bourdieu lui dit très vite « qu'est-ce que tu vas foutre dans ce merdier ? ». Je veux dire, ils sont ailleurs, c'est autre chose. D'ailleurs les sociologues ils ne sont pas forcément des révolutionnaires échevelés.

C. D.-R. : Je voulais savoir, vous, pourquoi vous y alliez. Pour les contenus, les méthodes, des enseignants en particulier, la pluridisciplinarité ?

E. A. : La pluridisciplinarité, ça existait très peu, c'était des départements classiques, orthodoxes, bon.

C. D.-R. : Oui mais par contre ça faisait partie de l'affichage.

E. A. : Oui mais ça c'est autre chose !

C. D.-R. : Oui mais ça peut vous avoir donné envie de venir !

E. A. : Non. Non, je ne pense pas. C'est pas ça. Je veux dire, l'un des trucs qui m'intéressait beaucoup parce que j'y croyais beaucoup par ailleurs – mais ça c'est dans logique d'un héritage chrétien, etc. – je trouvais ça absurde que des gens soient barrés toute leur vie parce qu'ils n'avaient pas eu le bac. Ça à Vincennes, ben on pouvait y aller malgré ça. Ça élargissait le système de la capacité en droit dans les facultés de

droit, et ça je trouvais ça vachement bien. Bon voilà mais pas plus. C'est pas ça qui m'a fait venir.

C. D.-R. : Vous disiez tout à l'air « ça paraissait innovant », oui mais sous quels critères ?

E. A. : Innovant, bon, j'avais vécu avant ... j'avais suivi des trucs un peu à la Sorbonne, j'ai eu par exemple Pierre Ansart qui faisait « Marx et Tarde » en sociologie, etc. C'était quoi ? C'était un amphi – alors les amphis existent toujours, que ce soit Liard, etc. – et il y avait un type qui lisait ses notes, dans le cas d'Ansart il sortait des premiers grades de l'enseignement, il était timide, etc., bon, qui venait et qui faisait son topo. Point. A Vincennes, c'était pas ça, on pouvait discuter, etc., bon. Peut-être que l'idée qu'on était à Vincennes, simplement, suffisait à faire qu'on se sentait autorisé à discuter avec des gens qui étaient éminents.

Outre ces deux profils contrastés, cités à titre illustratif, la variété des étudiants de Vincennes est évidemment bien plus grande, tout comme celles des motivations à intégrer l'institution¹. Pour s'en tenir à une analyse plus quantitative, voici les données dont nous disposons quant à la ventilation par disciplines et cycles d'étude des premiers étudiants de Vincennes :

Tableau n° 51 : Répartition par disciplines, cycles des étudiants de Vincennes en 1968-1969²

Département	1er cycle	Licence	Maîtrise	Total	Part du 1er cycle	Sous-dominante	Total (dominante + sous-dominante)
Anglais (anglo-américain+ litté. ang.)	753	199	26	978	77%	3 349	4 327
Arts	636	26	0	662	96%	2 366	3 028
Psychologie	703	138	21	862	81%	1 299	2 161

¹ une recherche sur le site Internet *Copains d'avant* a permis de repérer et de contacter plus de 300 anciens étudiants de Vincennes - sur la seule période de 1968-1980. Si beaucoup se sont montrés disposés à répondre à nos questions dans le cadre d'entretiens, nous n'avons pu donner suite à cette ébauche d'enquête qu'avec deux étudiants, pour le moment. D'autres anciens étudiants de Vincennes ont aussi été contactés après la publication de leurs témoignages sur le site Internet de *Libération*, en 2008-2009.

² Source : « Étudiants définitivement inscrits le 27 février 1969, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/2, BDIC, cité dans Charles Soulié, « L'irruption de la dynamique étudiante », *art. cit.*, p. 181 et dans Jean-Michel Djian (dir.), *Vincennes, une aventure de la pensée critique*, *op. cit.*, p. 45. Nous avons rajouté la colonne « Total (dominante + sous-dominante) » dont les résultats sont identiques à ceux du document de la Commission « problèmes de la rentrée 1969-1970 » réunie le 7 juillet 1969, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/10, BDIC.

Sociologie	477	270	29	776	61%	1 317	2 093
Allemand	395	199	16	610	65%	1 082	1 692
Histoire	284	317	17	618	46%	1 054	1 672
Économie politique	438	157	6	601	73%	791	1 392
Espagnol	163	34	4	201	81%	1 031	1 232
Lettres modernes	550	162	34	746	74%	414	1 160
Psychanalyse	2	2	0	4	50%	981	985
Sciences éducation	0	3	0	3	n.c	846	849
Philosophie	311	80	25	416	75%	421	837
Linguistique	124	61	22	207	60%	567	774
Géographie	162	45	16	223	73%	534	757
Mathématiques	6	0	0	6	100%	716	722
Droit	108	5	0	113	96%	502	615
Russe	132	52	14	198	67%	354	552
Urbanisme	410	21	0	431	95%	30	461
Science politique	0	0	0	0	n.c	452	452
Italien	46	3	0	49	94%	316	365
Chinois	62	8	0	70	89%	138	208
Arabe	27	2	1	30	90%	132	162
Portugais	0	0	0	0	n.c	97	97
Informatique					100%		
Total	5 789	1 781	231	7 807	74%		
3e cycle				103			
Total général				7 904			

« n.c » = non concerné

Enfin, le 27 février 1969, on compte 7 904 étudiants inscrits à Vincennes, dont seulement 103 en 3^e cycle, les étudiants de première année représentant plus de 73 % de l'ensemble des effectifs, avec toutefois des disparités très fortes selon les départements puisqu'ils représentent plus de 90 % des étudiants inscrits en dominante en arts et en droit et sont, en revanche, sous-représentés parmi ceux en histoire (46 %), en psychanalyse (50 %), en linguistique (60 %), en sociologie (61 %), en allemand (65 %) et en russe (67 %), où les « spécialistes », plus enclins à se destiner aux carrières d'enseignement ou de « professionnels », sont donc proportionnellement plus nombreux, ce qui se manifeste aussi sans doute par une moyenne d'âge relativement plus élevée des étudiants, ainsi qu'un recrutement scolaire et social tendanciellement plus élevé, peut-être moins propice à l'« agitation politique ».

Lors de cette première année universitaire vincennoise, 1 700 non bacheliers ont été inscrits « après avoir satisfait à des tests définis par les départements »¹ et composeraient ainsi 21,5 % de l'ensemble des étudiants vincennois – C. Soulié évoque le chiffre de 18 %² ; les hommes sont majoritaires (51 %)³ et sont donc très sur-représentés par rapport au reste des facultés de lettres et sciences humaines où les femmes composent alors en moyenne les 2/3 des effectifs ; et les étudiants étrangers représenteraient autour de 15 % des inscrits⁴. Concernant l'ancrage social de l'ensemble de ces étudiants, aucune étude statistique n'est, à notre connaissance, disponible concernant les premières années de Vincennes⁵. A défaut, voici les appréciations - sans doute très subjectives et prisonnières du cadre restreint du public propre à chaque département voire enseignant - qu'en livrent J.-C. Passeron et P. Dommergues :

« J.-C. Passeron : Ce qui reste dans la mémoire, une fois j'ai essayé de faire un cours sur le prophétisme, c'était très mondain [le public], j'ai encore vu ça dans des soutenances en Sorbonne quand c'est le gratin de la marginalité parisienne [...]. Et ben moi j'avais aussi dans ma salle, à cette époque, cette dame au lévrier qui était l'épouse d'un mage ; donc le souvenir que j'ai c'est que parlant justement de la magie ou des sorciers africains, ce gars a voulu non pas m'agresser mais m'expliquer rationnellement que ça existait, que c'était une science, l'astrologie et tous les maos l'ont applaudi [...]. J'allais pas faire des préalables en disant « nous lisons Weber ensemble » [...]. Pédagogiquement j'étais, j'en ai peu de souvenirs puisque ça se passait au niveau d'avoir tenté d'organiser autrement le fonctionnement pédagogique et d'avoir vu que j'étais dans un univers extra-pédagogique. Des gens couraient toutes sortes de faux lièvres, certains sympathiques, y en a qui croyaient sincèrement à la révolution.
C. Dormoy : C'était des lièvres politiques ?
J.-C. P. : D'écrivains, d'intellectuels, vous voyez, parce que pratiquement les cursus n'ont pas été universitaires, ils n'ont pas été brillants, sauf ceux qui avaient commencé,

¹ Source : « Bulletin officiel du conseil provisoire du centre universitaire expérimental de Vincennes octobre 1969 », Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/10, BDIC.

² Source : « tableau n°2 : l'évolution du public de Vincennes des origines au déménagement », dans Charles Soulié, « L'irruption de la dynamique étudiante », *art. cit.*, p. 187.

³ Cf. *Ibid.*, p. 195.

⁴ Il s'agit de la part qu'ils représentent à Vincennes en 1969-1970, contre 11 % à l'échelle nationale, selon le « graphique n° 2 : évolution de la proportion d'étudiants étrangers à Paris VIII et dans les universités françaises », dans Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, *op. cit.*, p. 401.

⁵ En revanche, on trouvera dans *Ibid.* un ensemble très riche de statistiques portant sur les étudiants vincennois (avec des éléments de comparaison nationale) et notamment sur leurs origines sociales (cf. pp. 193 et 211, pour l'année 1975-1976) mais pour la période de la seconde moitié des années 1970, pour l'essentiel.

que ce soit Terray, Castel ou moi-même, on entre facilement à l'École des Hautes Études. Mais ceux qui sont restés dans le moule universitaire, bon, ils vivent ; tandis que ceux qui ont passé vers l'univers parisien, pour les maos, de Sartre, Benny Lévy, *etc.* ; les maos qui se recasent dans l'efficacité entrepreneuriale, de Serge July jusqu'à, *etc.* ; tout ça c'est des choses que l'on ne peut pas oublier que l'entregent, le vernis de connaissances économique-sociologique est acquis par eux dans ces études distraites à Vincennes. Ou ils ne suivaient peut-être pas les cours mais ils parlaient sans arrêt avec les enseignants, enfin des gens qui savaient des choses. Donc, il y avait de la bibliographie qui circulait ; donc c'est une autre forme un peu sauvage de transmission de l'état, non pas de connaissances, mais des débats intellectuels à une époque.

C. D. : Mais il n'y avait aucune transmission des outils de compréhension ?

J.-C. P. : A mon avis si. J'ai vu enseigner Châtelet, Deleuze ... le pire, la chose qui m'a frappé à Vincennes, c'est pas que c'était peu utile ou qu'il se passait peu de choses, on ne vivait pas dans un univers où, comme à St Denis - c'est pour ça que je pense que j'y aurait été plus mal à l'aise - il y aurait eu autour une demande de populations, y compris de jeunes gens, sortant des quartiers nord ; à Vincennes ça n'existait pas.

C. D. : Soit disant il y avait des non-bacheliers, des salariés ?

J.-C. P. : Oui !

C. D. : ... qui étaient censés ?

J.-C. P. : Oui mais les non-bacheliers peuvent très bien être non-bacheliers d'origine bourgeoise ; tous ceux que je connaissais c'était comme ça, ils avaient raté le bac la cinq-sixième fois. Certains, enfin surtout les femmes, c'était à 35-40 ans après le divorce avec le mari médecin, *etc.* C'est jamais des catégories simples, en tous cas dès que je regarde c'est 30 %, 30 %, 30 %, vous avez toujours eu un truc comme ça, un truc de militantisme qui vomit les études universitaires ; de braves gens qui veulent faire des études ou enseigner mais ... qui n'y arrivent pas vraiment, là ; troisièmement des situations beaucoup plus marginales qui sont des immigrations, et très tôt ça s'est mélangé au fait qu'il fallait leur donner les examens pour qu'ils aient leur permis de séjour. Chaque département faisait comme il l'entendait, Lapassade faisait des faux [...]. J'ai eu une impression de bariolage des populations et des publics dont une somme statistique est très difficile, et donc c'est plutôt une impression clinique. Parce que l'étude statistique que j'avais faite, je tombais toujours sur des trucs qui étaient proportionnellement, par rapport aux autres universités parisiennes, toujours issus des plus favorisés. Mais aussi en pleine mobilité descendante, ayant raté des examens, ayant rompu avec la famille, *etc.*

C. D. : Mais c'était la deuxième chance pour ceux qui avaient déjà eu une chance au départ !

J.-C. P. : C'est ça, c'était la deuxième chance pour ceux qui avaient déjà eu une chance au départ. Et ceux là, à mon avis, tous s'en sont tirés ; on en retrouve dans les boîtes de marketing, par exemple »¹

¹ Source : entretien de l'auteure avec J.-C. Passeron, Jeudi 5 août 2004, centre de recherche de l'EHESS de la Vieille Charité, Marseille, 16h-23h.

« P. Dommergues : Je crois qu'au début on a eu une population qu'on dirait aujourd'hui « très bobo ». C'était vraiment des fils et des filles de milieux très aisés, donc déjà des milieux culturels très aisés et qui connaissaient tout Chomsky alors qu'à l'époque c'était pas connu. Il y avait un monde culturel d'un niveau déjà très élevé. Et tous profitaient de ce mixage extraordinaire. Les amphis de Marcuse c'était bondé, je ne sais pas combien de personnes [...]. Alors vous aviez une population plutôt de ce type mais en même temps vous aviez une minorité d'étudiants plus âgés, sûrement pas des travailleurs de chez Renault, beaucoup plus employés, qui auraient pu réussir, qui n'a pas réussi ; qui avaient envie de faire quelque chose et qui trouvaient là l'occasion de le faire. Mais c'était pas la plèbe ! C'était déjà une élite potentielle. C'est ceux qui n'avaient pas pu être des élites mais auraient dû être des élites ! Ceux qui n'avaient pas été bobos mais qui auraient dû l'être, qui auraient pu l'être.

C. D. : C'est exactement ce que dit Passeron mais avec d'autres mots !

[...]

P. D. : Donc finalement une population de privilégiés. Je vous le disais, je faisais beaucoup de radio et on les retrouvait tous, très jeunes, dirigeants de radios, *etc.* C'est dire à quel point le diplôme n'était qu'une couverture »¹.

Dès la seconde année d'existence de Vincennes, le nombre d'étudiants passe à plus de 10 000 (dont 19 % de non-bacheliers, entre 10 % d'étrangers et 52 % d'hommes), les effectifs ne cessant de croître par la suite, jusqu'à atteindre plus de 30 000 étudiants à partir de 1975-1976 ; la part de non-bacheliers oscillant alors entre 46 % en 1970-1971 et 34 % entre 1975-1975 (et ce alors que les mesures dérogatoires pour les non-bacheliers appliquées la première année ne sont pas reconduites à partir de 1969-1970 du fait de l'application de la loi du 2 septembre 1969²) ; et celle des étrangers dépassant le tiers des effectifs à partir de 1974-1975 ; les femmes restant minoritaires tout au long de l'expérience de « Vincennes à Vincennes »³ ; le tout dans des locaux initialement prévus pour 7 000 étudiants (seule une annexe de 2 500 places

¹ Source : entretien de l'auteure avec P. Dommergues, *doc. cit.*

² Source : « Bulletin officiel du conseil provisoire du centre universitaire expérimental de Vincennes octobre 1969 », *doc. cit.*

³ cf. « Tableau n° 2 : L'évolution du public de Vincennes des origines au déménagement », dans Charles Soulié, « L'irruption de la dynamique étudiante », *art. cit.*, p. 187. A noter que le « graphique n° 2 : évolution de la proportion d'étudiants étrangers à Paris VIII et dans les universités française », Brice le Gall et Charles Soulié, « Voyage en terre d'asile académique », dans Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, *op. cit.*, p. 401, livre des données majorées, les étudiants étrangers passant de 15 % des effectifs vincennois en 1969-1970 à 46 % en 1977-1978.

étant mise à disposition du centre, à St Maur, à partir du second semestre 1969-1970¹ - « ce nouvel « ensemble » est destiné à accueillir des étudiants habitant la zone sud-est de la région parisienne, en attendant les constructions futures de Créteil et de Boissy-Saint-Léger ; il devrait abriter à partir d'octobre 1969 des juristes et des économistes encore rattachés à la faculté de Droit et des Sciences économiques de Paris, ainsi que des étudiants dépendant de l'université de Vincennes »²).

Si ces données concernant l'ensemble de l'institution vincennoise sont intéressantes et indispensables pour s'en faire une idée de la physionomie générale, la très forte structuration de l'institution autour des départements disciplinaires oblige à prendre en compte les disparités très fortes qui les distinguent concernant la composition de leurs équipes enseignante, on l'a vu, mais aussi leur public étudiant. La liberté très grande laissée à celui-ci dans la composition de son cursus et dans le choix de ses « U.V. » va d'ailleurs permettre, nous semble-t-il, la formation d'une sorte de marché pédagogique des plus libéraux où offre et demande pédagogiques (ou politiques dans certains cas) vont avoir tendance à s'ajuster ou se rencontrer, les étudiants allant trouver les enseignants et enseignements correspondant le plus à leurs attentes – de savoirs, d'« U.V. » gratuites ou encore d'argumentaires politiques, sans exclusive mais dans des proportions variables.

Ainsi, plutôt que de s'en tenir aux données concernant le CUEV dans sa globalité, il nous apparaît des plus opportuns de se pencher sur les différences entre départements qui resteront l'organe décisionnel structurant de l'institution. Ainsi, comme l'explique C. Soulié, « des réunions d'information par département, destinées à discuter des programmes d'enseignement, de la structuration des cursus, ont lieu à partir de [la première] semaine [de rentrée du mois de décembre 1968] avec les premiers étudiants et des commissions se forment pour réfléchir aux modalités de contrôle des connaissances, d'admission des non-bacheliers, conditions d'études des étudiants salariés. Manifestement les modalités d'accueil, comme de préparation, de cette rentrée diffèrent beaucoup d'un département à l'autre, les uns privilégiant les préoccupations politiques d'autres les questions pédagogiques. Ainsi dès l'origine, les départements

¹ Source : « Bulletin officiel du conseil provisoire du centre universitaire expérimental de Vincennes octobre 1969 », *doc. cit.*

² Jacques de Chalendar, « La loi d'orientation. La désignation des nouvelles universités (suite) », *art. cit.*, note 42 p. 39.

forment un champ fortement polarisé, l'opposition entre « participationnistes » et « anti-participationnistes » condensant nombre de contradictions : les départements/disciplines se voulant les plus « intellectuels » (philosophie, mathématiques, psychanalyse, sociologie...) ont tendance à être les plus radicaux, tandis que les autres rentrent plus rapidement dans une logique pédagogique et réformatrice (langues, psychologie, histoire, géographie, droit, urbanisme...). En effet, comme l'explique l'historienne C. Mossé, « au départ Vincennes est une université pilote : vitrine expérimentale. Les enseignants sont plutôt "progressistes". Mais ce sont les philosophes qui recrutent les gens "les plus avancés". Donc très vite, ceux qui étaient à l'origine de Vincennes se sont retrouvés débordés dans les AG par ceux qui voulaient non pas l'université-vitrine mais une université qui préparait la révolution. D'un côté "l'establishment" était en porte-à-faux, et de l'autre, l'extrême-gauche dominait ; d'où la crise dans les AG ¹ » ².

En outre, à la fin de la première année d'existence de Vincennes, alors que « selon les premiers résultats de l'enquête en cours un tiers des étudiants aurait obtenu entre 15 et 20 UV, un certain nombre aurait obtenu 25 ou plus. Dans les autres facultés de la région parisienne où le système des UV a été introduit en 1^{ère} année, les étudiants ont obtenu au maximum 12 UV pendant les deux semestres », il est précisé que la définition des modalités de contrôle et d'acquisition des U.V. est, en fait, revenue aux départements et pas au centre³ ; d'où des décalages très importants dans les taux de validation des licences :

¹ Source : compte rendu d'un entretien de C. Mossé avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

² Charles Soulié, « L'irruption de la dynamique étudiante », *art. cit.*, pp. 163-164.

³ Source : « Bulletin officiel du conseil provisoire du centre universitaire expérimental de Vincennes octobre 1969 », *doc. cit.*

Tableau n° 52 : Taux de validation des licences selon les départements en 1969¹

Département	effectifs inscrits en licence	licences délivrées	taux de validation des licences
Italien	3	2	67%
Philosophie	80	24	30%
Russe	52	13	25%
Lettres modernes	162	39	24%
Anglais (anglo-américain+ litté. ang.)	199	33	17%
Géographie	45	7	16%
Urbanisme	21	3	14%
Chinois	8	1	13%
Sociologie	270	32	12%
Psychologie	138	15	11%
Allemand	199	19	10%
Espagnol	34	3	9%
Histoire	317	14	4%
Économie politique	157	1	1%
Arts	26	0	0
Psychanalyse	2	0	0
Sciences éducation	3	0	0
Linguistique	61	0	0
Droit	5	0	0
Science politique	0	0	0
Arabe	2	0	0
Portugais	0	0	0
Mathématiques	0		
Total général	1784	209	12%

Plusieurs explications peuvent être données à cette variabilité des taux de validation des licences selon les départements, notamment la composition sociale et scolaire du public étudiant, mais aussi la plus ou moins grande sélectivité de la discipline héritée de son passé mais aussi produit du parcours social et scolaire de ses enseignants, sans oublier le rôle du taux d'encadrement (cf. tableau n° 53) ni la volonté

¹ Ce tableau a été calculé à partir du tableau n°51 (cf. *supra*) et du « Tableau n° 7 : licences délivrées à Paris VIII de 1969 à 2001 » issu de Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, op. cit., p. 468.

délibérée de certains enseignants de distribuer les U.V. pour des raisons politiques (à qui les veut, aux étudiants étrangers en ayant besoin pour obtenir ou prolonger leur titre de séjour et/ou aux activistes absorbés par leur militantisme). Le département de philosophie sera particulièrement « libéral » dans son attribution des U.V. comme en témoignent le tableau n° 52 mais aussi les prises de position de certains de ses enseignants. Ainsi, A. Badiou déclare-t-il, le 2 juin 1969, « auront leurs U.V. ceux qui auront condensé toute leur pensée philosophique dans un bombage ou dans une inscription murale, ceux qui ne sont jamais venus mais qui ainsi ont montré par leur absence un détachement louable des choses de ce monde et une méditation profonde »¹. Une campagne d'invalidation de certaines U.V. du département de philosophie sera d'ailleurs tentée par le Conseil provisoire de l'université en octobre 1969². Surtout, le ministère décide en janvier 1970 de retirer l'habilitation nationale des diplômés au département de philosophie :

les seuls départements qui restent habilités à délivrer des diplômes nationaux de licence et maîtrise sont les suivants :

lettres modernes, allemands, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, russe, histoire, géographie, psychologie, sociologie, linguistique

« Pour les autres spécialités, le Centre préparera à des licences et maîtrises libres »

« Les diplômes délivrés par le département de philosophie ne seront plus cette année reconnus comme diplôme d'enseignement en raison d'une part des conditions dans lesquelles à eu lieu le contrôle des connaissances dans ce département en 68-69, d'autre part du fait que la liste des unités de valeur adoptée ne couvre pas l'ensemble des connaissances que l'on est en droit d'attendre de licenciés d'enseignement. »

thèses de 3^e cycle possibles en littérature française, études anglaise, études nord-américaines, études islamiques, études ibériques, études latino-américaines, études italienne, études slaves, études extrême-orientales, histoire, géographie, psychologie, sociologie, linguistique, études urbaines.

« La section permanente du Conseil de l'Enseignement Supérieur a souhaité que pour le licences (diplômes nationaux), le nombre d'unités de valeur choisies dans la dominante soit de 20 sur 30 au lieu de 16 sur 30. Pourraient être prises en compte parmi ces 20 unités, des unités portant sur la discipline principale et des unités portant sur des disciplines connexes (par exemple, le français pour les licences d'enseignement de langue vivante). Par ailleurs, une licence ne devrait pouvoir être constituée

¹ Source : Tract signé d'A. Badiou et daté du 2 juin 1969, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/14, BDIC.

² Source : Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/17, BDIC.

uniquement d'unités portant sur la même discipline.

Je vous serais obligé de bien vouloir me faire connaître votre avis sur ces points.

Dix unités de valeur acquises au Centre Universitaire de Vincennes correspondent automatiquement à une année d'étude dans d'autres établissements dans les sections conduisant à des diplômes nationaux.

Dans les autres cas, il appartiendra aux établissements d'accueil de juger souverainement des équivalences susceptibles d'être accordées aux étudiants du Centre de Vincennes, compte tenu des programmes qu'ils auront suivis.

Afin de permettre la publication rapide de l'arrêté réglementant les études au Centre de Vincennes, j'attacherai du prix à recevoir le plus rapidement possible votre réponse concernant le doctorat de 3^{ème} cycle et le nombre d'unités de valeur constituant la licence.

Olivier Guichard¹

Avant- même la rentrée effective de janvier 1969, au cours des premières « AG » de département, un courant majoritaire d'enseignants et d'étudiants de philosophie s'était prononcé en faveur de « l'idée que « c'est de la lutte politique et idéologique qu'on doit déduire l'exercice de la philo, ses modalités et ses effets » et qu'il faut « soumettre à une discussion, à un examen politique cet exercice, ses modalités, ses effets »². La « proposition d'orientation sur l'enseignement de la philosophie » du 11 décembre 1968 donne ainsi le ton de ce que sera le département :

« La pratique philosophique est une forme particulière d'intervention dans la lutte des classes, dans le champ spécifique de la lutte idéologique. [...] La philosophie contribue généralement (de façon dominante) à imposer aux masses, et tout particulièrement aux masses intellectuelles, la dictature d'une idéologie politique, en masquant sous de somptueux artifices les fondements réels de cette dictature. Tant que la philosophie reste esclavagiste, féodale et bourgeoise, elle entretient et elle développe la conviction que les changements essentiels se font dans la pensée, que les idées mènent le monde, et que la violence de classe est un accident irrationnel. On suivra l'historique de ces tentatives, de la Cité platonicienne au Contrat social [...]. A l'époque de la montée révolutionnaire des masses prolétariennes, il y a encore deux lignes : la ligne réactionnaire, représentée par l'ensemble de la tradition philosophique, et véhiculée par les appareils scolaires ; la ligne absolument progressiste, représentée

¹ Source : lettre du ministre de l'Education nationale O. Guichard au Doyen J. Cabot, janvier 1970, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/10, BDIC.

² Source : compte rendu de l'assemblée générale du département de philosophie du 11 décembre 1968, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/14, BDIC.

par les formes d'intervention, sur le front philosophique, du marxisme-léniniste. La tâche de l'enseignement de la philosophie est donc de contribuer à l'implantation dans les masses étudiantes de la prépondérance théorique du marxisme-léniniste. Cette tâche donnera moins lieu à des cours scolastiques de marxisme qu'à des exercices d'analyse rigoureuse des situations concrètes. On visera à donner vie aux concepts, par leur incorporation effective à l'analyse et à la pratique politique »¹

« Ainsi, à l'exception des cours de F. Châtelet (« La pensée politique grecque » et « L'identité et la contradiction dans la philosophie grecque »), de ceux de M. Serres (« mathématiques et pensée grecque » et « le positivisme »), de H. Sinaceur (« logique » et « conception de l'infini au XIXème siècle ») et de certains cours de G. Deleuze, tous les autres intitulés révèlent effectivement la novation dans les thèmes abordés et la substitution de préoccupations politiques et existentielles nouvelles aux considérations académiques [...]. On comprend ainsi que « le programme du département était assez éloigné du canon philosophique habituel »² et n'assumait donc plus (ou était "libéré" de) sa fonction de préparation aux concours, imposée par l'objectif de formation professionnelle, en l'occurrence à l'enseignement »³. Mais le département de philosophie de Vincennes ne doit pas être pris pour « représentatif » de l'ensemble de l'institution, ou seulement de ce qu'elle rend possible ; la plupart des autres départements, notamment ceux conservant l'habilitation nationale de leur diplôme, ayant des pratiques pédagogiques et des contenus d'enseignement relativement plus académiques, sans pour autant être dénués de tout enjeu politique – le mouvement ouvrier sera ainsi particulièrement étudié au département d'histoire qui assurera néanmoins la préparation aux concours d'enseignement. Le témoignage d'un ancien étudiant, déjà évoqué, insiste ainsi sur la singularité de ses « U.V. » de philosophie :

¹ *Ibid.*

² Charles Soulié, « Le destin d'une institution d'avant-garde : histoire du département de philosophie de Paris VIII », *Histoire de l'éducation*, n° 77, janvier 1998, p. 52.

³ Christelle Dormoy, « Le département de philosophie de Vincennes de 1968 à 1975 et l'expérimentation d'une utopie pédagogique », mémoire pour le DEA de sociologie politique et politique comparée, Université de Paris X- Nanterre, 2004, pp. 52 et *sq.*

P. H. : Philo, j'ai eu mes UV libres, enfin une partie de mes UV libres je les ai faites avec Henri Weber.

C. D.-R. : Par affinité politique, vous l'avez choisi ?

P. H. : Oui. Je crois même que c'est Josette - c'est ça ? - qui est allée les négocier. C'est-à-dire que j'y ai jamais mis les pieds !

C. D.-R. : D'accord !

P. H. : Et c'est les seules UV bidon que j'ai. Les autres y avait un petit travail, enfin ... y en a eu avec beaucoup de travail. J'ai fait pas mal d'UV avec Yves Lacoste en géo, d'ailleurs c'est lui qui m'a décidé à faire la licence de géo, oui j'ai fait beaucoup de travail avec Lacoste, dont la double UV sur le champagne. Une année, on allait sur place le week end et pendant les vacances scolaires.

Une analyse heuristique de « Vincennes » suppose ainsi une approche axée sur des monographies de départements - il en existe sur ceux de philosophie¹, d'anglais², de sociologie³ et d'économie politique⁴, un article est en outre à paraître sur celui de science politique⁵ et nous avons nous-même collecté une très vaste documentation et différents témoignages concernant celui d'histoire -, tant les logiques de leur recrutement enseignant mais aussi étudiant (le taux de féminisation du public allant, par exemple, de 17 % en informatique ou mathématiques à 71 % en russe, en 1974-1975⁶ ; et la part d'étudiants étrangers allant de 22 % en psychologie à plus de 80 % en science politique, AES, mathématiques et informatique en 1977-1978 ; l'origine géographique

¹ cf. Charles Soulié, « Le destin d'une institution d'avant-garde : histoire du département de philosophie de Paris VIII », *art. cit.* ; Sébastien Audebert, *Les Enseignants du département de philosophie du Centre universitaire expérimental de Vincennes à sa création : 1968-1970*, mémoire de l'IEP de Paris, 1998 ; Christelle Dormoy, « Le département de philosophie de Vincennes de 1968 à 1975 et l'expérimentation d'une utopie pédagogique », *doc. cit.*

² Marie-Pierre Pouly, « L'anglais de la Sorbonne à Vincennes », dans Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, *op. cit.*, pp. 281- 313.

³ Frédéric Carin, Lucie Letinturier, Javier Rujas, Charles Soulié, « La sociologie à Vincennes : une discipline dispersée » dans *ibid.*, pp. 315- 358.

⁴ Brice Le Gall, « Un soubresaut de 1968, la parenthèse critique de l'économie politique à Vincennes » dans *ibid.*, pp. 359- 391.

⁵ Christelle Dormoy-Rajramanan, Laurent Jeanpierre, « Excentrée ou excentrique ? Positions de l'Université de Vincennes dans la science politique française des années 1970 », *Revue française de science politique*, à paraître.

⁶ cf. « tableau n° 3 : le sexe des étudiants de Vincennes par département en 1974-1975 », dans Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, *op. cit.*, p. 463.

de ces étudiants étrangers étant, elle aussi, très variable selon les départements¹), leur ont été propres à chacun, sans oublier leurs conditions matérielles d'enseignement et notamment leur taux d'encadrement (cf. tableau n° 53), conduisant à des pratiques pédagogiques et politiques spécifiques, notamment concernant la « participation » à la gouvernance de l'université.

Tableau n° 53 : Taux d'encadrement selon les départements en 1968-1969²

Département	effectifs étudiants (dominante+sous-dominante)	effectifs d'enseignants titulaires	taux d'encadrement (nbr. d'étudiants par enseignant titulaire)
Sciences éducation	849	1	849
Arts	3 028	4	757
Urbanisme	461	1	461
Économie politique	1 392	5	279
Psychanalyse	985	4	247
Science politique	452	2	226
Psychologie	2 161	13	167
Sociologie	2 093	16	131
Allemand	1 692	13	131
Mathématiques,	722	7	104
Anglais (anglo- américain+ litté. Ang.)	4 327	42	103
Droit	615	6	103
Lettres modernes	1 160	13	90
Linguistique	774	10	78
Philosophie	837	11	76
Géographie	757	10	76
Italien	365	5	73
Chinois	208	3	70
Histoire	1 672	25	67
Espagnol	1 232	22	56
Arabe	162	3	54
Russe	552	14	40

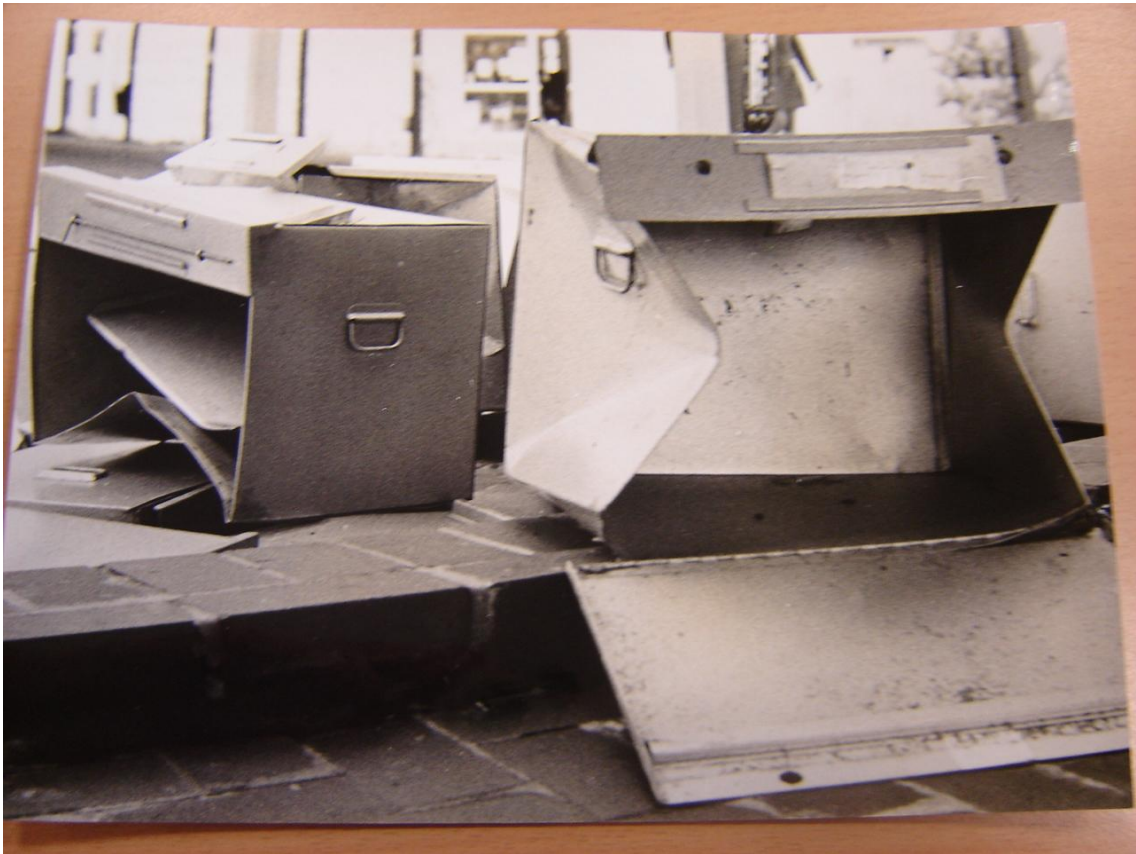
¹ cf. « Tableau n° 5 : répartition des étudiants étrangers de Vincennes selon la discipline et l'origine géographique en 1977-1978 », dans *Ibid.*, p. 466.

² ce tableau a été calculé à partir des tableaux n° 48 et n° 51 (cf. *supra*).

La loi d'orientation votée en novembre 1968 prévoyait l'élection de déléguées des U.E.R nouvellement créées entre fin janvier et avril 1969. « Pour leur donner ses statuts, la loi prévoyait l'élection dans chaque UER d'une assemblée constitutive de l'université [...]. A la fin du mois de mars, sur 621 UER, 551 avaient élu leur assemblée constitutive. La participation étudiante atteignait 65,3 % en médecine et pharmacie, près de 60 % en droit et sciences économiques, 46 % en sciences et 42 % en lettres »¹. Comme l'explique J. de Chalendar, « l'hostilité des étudiants et de certains professeurs de « Vincennes » à l'égard de la participation ne permet pas, comme partout ailleurs, d'y organiser d'élections en février ; il faut attendre mai-juin »². En effet, comme l'explique J.-P. Legois, « à l'époque, le conflit entre participationnistes et anti-participationnistes fait rage et selon une dépêche de l'AFP du 18 juin relayant alors une information du SNESup, 14 départements sur 23 sont pour le boycott des élections, certains étant même partisans d'un « boycott actif ». Le 18 juin 1969 ont donc lieu les premières élections pour élire le Conseil transitoire de gestion de Vincennes. À cette occasion, les gauchistes et les anti-participationnistes s'opposent par la force à leur tenue et les urnes sont balancées par la fenêtre, puis dans le bassin [...].

¹ Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, *op. cit.*, p. 183.

² Jacques de Chalendar, « La loi d'orientation. La désignation des nouvelles universités (suite) », *art. cit.*, p. 39.





Le ministère menace alors d'interrompre l'expérience de Vincennes dont les locaux seraient affectés à un autre usage¹. En réaction, des enseignants rédigent un « Appel à tous les enseignants » signé par 150 d'entre eux (à l'époque le Centre compte 240 enseignants titulaires et 150 chargés de cours)² et appelant à « *la responsabilité de chaque enseignant*³ » : « *Devant ces événements, chaque enseignant est placé devant l'alternative suivante : ou bien il cautionne au nom d'une idéologie qui a décidé « la destruction de l'Université » ou par indifférence, les événements de ce matin et, par là-même, la fermeture de Vincennes avec ses implications, ou bien il décide de prendre ses*

¹ *Le Monde* du 19 juin 1969. *Combat* du 19 juin 1969. Dans son édition du 20 juin 1969, *Le Monde* rapporte un propos d'E. Faure disant : « *Si Vincennes ne marche pas, il faudra la fermer. La vie de ce centre ne tient qu'à un fil que j'ai tenu jusqu'ici. Mais cette expérience a beaucoup d'ennemis. Ce serait dommage de fermer Vincennes par la faute de quelques imbéciles.* »

² *Le Monde* du 26 juin 1969.

³ Texte déposé dans le fonds Vincennes de la BU de Paris VIII, archives non-classées P. Merlin et édition du journal *Le Monde* du 25 juin 1969.

responsabilités et d'agir ». En conséquence, les signataires s'engagent « à informer systématiquement dans leurs travaux pratiques leurs étudiants et à être personnellement présents le jour du vote pour assurer une libre consultation »¹ [...]. De nouvelles élections ont donc lieu le 26 juin 1969, sous la protection physique cette fois d'enseignants et du service d'ordre de l'Union des étudiants communistes, les urnes ayant été fixées aux tables par des barres de fer afin d'éviter leur envol intempestif. Et elles se déroulent dans une atmosphère de grande violence [...]. Au total, la participation étudiante à ces premières élections est d'un peu plus de 13 % en première année et de 22 % pour les autres années. Soit un taux nettement inférieur à la moyenne nationale – toutes disciplines confondues – qui s'élève alors à 52 %. C'est même une des plus faibles, inférieure de loin à la moyenne parisienne de 46 %, ou à celle des lettres et des sciences d'un peu plus de 40 %². On retrouve alors la carte géopolitique habituelle des disciplines qui s'observe aussi dans d'autres universités³. Si 17 % seulement des étudiants ont participé, c'est le cas de 36 % des membres du personnel administratif et technique et de 39 % des enseignants. Ainsi au début, les « participationnistes » sont minoritaires partout à Vincennes »⁴, avec néanmoins de fortes disparités selon les départements (cf. tableau n° 54).

¹ L'étude de la liste des signataires révèle que chez les titulaires, les langues et la géographie se mobilisent très fortement, tandis que les philosophes et sociologues sont quasiment absents. De même, la mobilisation est plus forte chez les femmes que chez les hommes et croît avec l'âge, atteignant son pic chez les maîtres de conférences, mais étant inférieure à la moyenne chez les professeurs comme chez les normaliens.

² Isabel Boussard, « La participation des étudiants aux élections universitaires en France (1970-1973) », *Revue française de science politique*, vol. XXIV, n° 5, octobre 1974 - sur Vincennes, voir notamment p. 949.

³ Par exemple le taux de participation des étudiants de Nanterre aux élections de février 1969 est le suivant : droit (67,4 %), sciences économiques (65,7 %), histoire (52 %), allemand/russe (51 %), espagnol/italien (50,3 %), géographie (50,1 %), anglais (49,5 %), lettres (44 %), psychologie (39,1 %), philosophie/ mathématiques/ esthétiques (35 %) et sociologie (17,9 %). (Marie-Chantal Combecave-Gavet, *De Nanterre la Folie à Nanterre Université, 1964-1972, histoire d'une institution universitaire*, doctorat d'histoire, Paris X, 1999, p. 633). Concernant les lettres et sciences humaines, la distribution observée par J.-F. Condette en 1969 à Lille est comparable : (*La Faculté des lettres de Lille (1877 à 1974), les métamorphoses d'une institution universitaire française*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1997, p. 1092.)

⁴ Jean-Philippe Legois, « Jeux d'échelle entre les premiers pouvoirs universitaires vincennois », *art. cit.*, pp. 265-267.

**Tableau n° 54 : Taux de participation et nombre de postes pourvus aux élections
des « délégués » aux conseils d'UER du CUEV du 26 juin 1969¹**

Unités d'enseignement et de recherche (UER)	Collège enseignants		Collèges étudiants				
	%	(nombre de postes pourvus /à pourvoir)	%	Première année (% et nombre de postes pourvus /à pourvoir)		Autres années (% et nombre de postes pourvus /à pourvoir)	
Enseignements artistiques	0%	0 sur 6		4%	1/3	2%	0 (pas de candidat)
Sociologie	0%	0 sur 4	6%	5%	1/2	8%	1/2
Philosophie	6%	2 sur 4	7%	8%	1/2	18%	1/2
Linguistique, mathématiques, informatique	27%	2	12%	17%	1	13%	0 (pas de candidat)
Littérature française et anglaise	40%	4	24%	15%	1/2	16%	1/2
Psychologie et sciences de l'éducation	46%	4	12%	9%	1/2		
Sciences juridiques	34%	2	19%	17%	1 /1	45%	1 /1
Langues, littératures et civilisations anglo-américaines	31%	6	22%	18,%	1/3	41%	3/3
Langues, littératures et civilisations romanes, germaniques, orientales et slaves	52%	6	26%	25%	2/3	39%	2/3
Histoire, géographie et sciences économiques	71%	7	41%			24%	2/3
Ensemble	39%		17%	13%		22%	

Sources : Feuilles de résultats présentes dans Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/1, BDIC ; *L'Aurore* du 27 juin 1969 et *Le Monde* du 28 juin 1969.

Ces élections dotent néanmoins le CUEV d'un président, l'historien J. Droz, et d'une « Assemblée Constitutive provisoire de l'Université de Vincennes », à laquelle participent au moins les enseignants suivants : « Fabre, Mellet, Le Vot, Royer, Cassen, Edwards, Grial, Dommergues, Maurice, Estrade, Labarre, Companys, Badia, Gisselbrecht, Roux, Bruhat, Bouvier, Le Ny, I. Sokologorsky, Frioux, Girault, L. Vernant, R. Schatzman, Willard, Bouissy, Miquel, Rébérioux », présents à son conseil du 5 juillet 1969, au cours duquel est décidée la création de commissions « rentrée » et « pédagogie »² qui sont publiques et auxquelles tout le monde peut s'associer (invitation explicite aux grandes centrales syndicales et aux organisations culturelle), afin notamment d'inclure les « non-participationnistes » à la gouvernance du centre. Une

¹ il s'agit du « Tableau n° 1 : taux de participation et nombre de postes pourvus aux élections des « délégués » aux conseils d'UER du CUEV du 26 juin 1969 », dans *Ibid.*, p. 267.

² les archives de la « commission pédagogie », très riches pour la période de mars 1971 à juin 1978, ont été consultées au sein du Fonds Madeleine Rébérioux, 647AP/3, AN, mais n'ont pu être exploitées faute de temps.

motion proposée par M. Rebérioux y est en outre adoptée - à l'unanimité moins une voix et une abstention¹ :

« L'Assemblée Constitutive provisoire de l'Université de Vincennes affirme son attachement aux libertés politiques et syndicales obtenues en Mai 68 et approuve à l'avance toute section qui suspendrait son travail au cas où la liberté d'enseignement et d'expression serait remise en cause. »

Si l'importance de la « liberté politique » semble défendue de façon unanime ou du moins y compris par les instances gouvernantes officielles de l'université nouvellement créée, sa « vocation sociale » ne se limite à celle d'une « base rouge » que pour une poignée d'étudiants et d'enseignants radicalisés. Ainsi, en septembre 1969, l'« assemblée constitutive provisoire de l'Université de Vincennes » revendique en priorité les missions de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, de préparation professionnelle et de « recyclage » - y compris concernant les carrières autres que celles de l'enseignement - comme étant celles du CUEV :

« La vocation sociale du CUEV prévue explicitement dès sa création, s'est affirmée et doit se confirmer dans une série de dispositions qui ont toutes pour but de démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur. L'ouverture dès l'année écoulée d'une crèche et d'une école maternelle a répondu à une nécessité impérieuse »

ouverture du centre du lundi au samedi inclus, de 9h à 22h

il est néanmoins « souhaitable de les compléter par des dispositions sociales, réclamées par les syndicats, par exemple la reconnaissance par les employeurs du droit des salariés poursuivant des études supérieures à obtenir, sans perte de salaire, la disposition du temps nécessaire pour assister aux cours. Il faut en effet assurer aux salariés le droit à des études identiques à tous égards à celles des autres étudiants. »

« Outre leur formation scientifique, le CUEV donne aux futurs enseignants une initiation pédagogique assurée par les spécialistes de chaque discipline conjointement avec le département de sciences de l'éducation »

« Préparation à d'autres carrières qu'à celles de l'enseignement. Pour préparer à ces carrières, des licences à option ont été mises en place dès l'année écoulée. Cette préparation a une importance primordiale, et implique une prospection des secteurs publics, nationalisés et privés, permettant l'adaptation des enseignements aux besoins

¹ Source : assemblée constitutive provisoire de l'université de Vincennes, 5 juillet 1969, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/10, BDIC.

des carrières administratives nationales et internationales, de l'aménagement du territoire, de la coopération technique etc. Pour cela, il semble indispensable de créer une commission des débouchés composée de représentants des Ministères compétents, des étudiants, des enseignants, des syndicats et des employeurs, dans un cadre inter-facultés. »

« Le recyclage est également une des activités essentielles du CUEV. Recyclage des membres de l'enseignement secondaire de l'Etat, 1^{er} et 2nd cycle, ainsi que les membres de l'enseignement privé. Déjà l'année passée, certains enseignants ont pris l'initiative de venir préparer à Vincennes des UV, pour se recycler dans tel ou tel domaine ; cette pratique devrait être officiellement rendue systématique et encouragée par des allègements de services.

Recyclage des cadres et des employés. Ce recyclage pourrait leur apporter une aide précieuse, à la fois pour éviter à certains des licenciements dus à leur ignorance de l'évolution des connaissances, et pour faciliter à ceux qui sont déjà au chômage leur pleine réintégration dans la société. »¹

Dans ce même document sont cependant déplorées les conditions effectives de travail au cours de l'année écoulée, considérées comme des freins à la réalisation de ces missions, notamment l'absence de salle de travail pour les étudiants en dehors de la bibliothèque de 250 places mais aussi l'« orientation insuffisante des étudiants, dont certains ont pratiqué un éclectisme excessif dans l'inscription aux UV, au détriment d'une progression raisonnable dans leur discipline et du choix raisonné des formations complémentaires » ; qui peut, elle-même, s'expliquer par l'« insuffisance numérique du corps enseignant. 65 % de l'enseignement a dû être assuré en heures supplémentaires, confiées soit à des enseignants du CUEV, au détriment de la recherche pratiquement inexistante cette année pour cette raison et d'autres énumérées ci-après ; soit à des chargés de cours complémentaires recrutés à l'extérieur, avec tous les inconvénients pédagogiques et sociaux que cela implique ». La recherche tardera effectivement à trouver sa place à Vincennes puisqu'en mars 1970, quelques enseignants volontaires - Guy Berger (sciences de l'éducation), MM. Veinstein et Daniel Charles et Mme Vitale (art), Mme Rébérioux (histoire) et M. Beaud (économie politique) - n'en sont qu'à se réunir avec l'objectif d'« efforts de coordination de la recherche dans le cadre du CUEV »² ; il en ressort :

¹ Source : document daté de septembre 1969, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/10, BDIC.

² Source : « réunion efforts de coordination de la recherche dans le cadre du CUEV », 11 mars 1970, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/14, BDIC.

- « plusieurs axes de recherche :
- 1) sociétés et cultures du monde contemporain
 - l'inégal développement, responsable Marcus (espagnol)
 - le capitalisme contemporain, responsable Beaud (éco. pol.)
 - la France au 20^e siècle, responsable Rébérioux (histoire)
 - sociétés et cultures au 20^e siècle
 - centre d'études des peuples et cultures du monde germanique et de l'Europe de l'Est, responsable Castellan (histoire)
 - 2) techniques de l'éducation
 - les modalités du contrôle de connaissance, responsable Debeauvais
 - l'utilisation des méthodes audiovisuelles, notamment la télévision dans l'enseignement supérieur, responsable Berger (sciences de l'éduc.)
 - l'enseignement des langues en laboratoires, responsable Companys
 - 3) théorie de la littérature et théorie linguistique (Frioux) »

De facto, la recherche voire même l'enseignement passeront relativement au second plan au cours des premières années de fonctionnement de Vincennes qui, dans un contexte de très forte politisation du milieu étudiant et enseignant et alors que les règles de la gouvernance universitaire sont ouvertes à une redéfinition collective et pratique par « la base », cherche la voie du *modus vivendi* à même de permettre la co-existence pacifique de tous ses acteurs au quotidien, porteurs d'aspirations hétérogènes et en partie contradictoires, oscillant entre le pédagogique et le politique.

Conclusion chapitre VIII :

À l'origine, Vincennes est une université d'enseignants, c'est-à-dire conçue par – et peut être aussi en grande partie pour – les enseignants, d'où notamment des projets prévoyant de concentrer les services des enseignants sur un semestre afin d'en libérer un autre pour la recherche, ou encore le principe des « unités de valeur » le plus souvent conçues en fonction des spécialités de chacun plutôt que comme composante d'un cursus intégré. Ce n'est qu'à partir de l'ouverture publique du Centre qu'enseignants, étudiants et personnels administratifs et techniques, contribuent collectivement à faire vivre cette institution. Cette mise à l'épreuve du réel du projet élaboré en vase clos par les enseignants et le ministère conduit à sa réinterprétation, sous l'effet notamment de l'action des mouvements étudiants. Alors, nombre d'enseignants découvrent leur impuissance collective face à la disparition des anciens modes de régulation collective et à l'irruption du « pouvoir étudiant », ce qui a de profondes répercussions tant sur la gestion quotidienne du Centre que sur les projets de rénovation pédagogique et scientifique.

L'étude du processus de recrutement des enseignants qui s'apparente, de fait, à celui d'une cooptation en fonction d'affinités personnelles et de réseaux, à la fois politiques et intellectuels, a permis non seulement de comprendre les logiques selon lesquelles le corps enseignant vincennois s'est constitué, avec des effets de long terme sur l'offre d'enseignement, la composition statutaire de l'encadrement, mais aussi sur les rapports de forces politiques entre enseignants et éventuellement départements, et plus généralement sur la politisation des instances de gestion. De plus, elle a montré que le choix des personnes, des enseignants en l'occurrence, a primé sur celui du projet pédagogique et scientifique, d'où, sans doute, un relatif manque de convergence dans les vues des uns et des autres et peut-être, aussi, une tendance à une pratique pédagogique de type charismatique puisque les enseignants - particulièrement les fondateurs des départements et plus largement les « rangs A » - ont moins été choisis pour leur affinité avec un projet qui reste très flou au moment des recrutements que selon des logiques de réseau - professionnel, scolaire, disciplinaire et/ou politique.

Cette priorité qui a été visiblement donnée aux opérations de cooptation enseignante semble confirmer le rôle de « réparation » évoqué par certains enseignants à propos de la nomination de certaines personnalités – telles que F. Chatelet et R. Schérer, selon M. Foucault – qui rejoint, selon d’autres termes et d’autres logiques, la stratégie de « dé-gangrenisation » de l’Université de Paris que semblent avoir élaborée E. Faure et R. Las Vergnas, selon les témoignages convergents de J. de Chalendar et de M. Barbut. Cette dernière explique d’ailleurs, en partie, l’importance de la politisation « de gauche » qui caractérise une grande part des premiers enseignants de Vincennes. Si des universitaires « marxistes », souvent mal à l’aise dans l’Université traditionnelle pour développer leurs analyses à loisir, trouvent à Vincennes une nouvelle liberté pédagogique, ils la trouvent aussi ailleurs, la partition de l’Université de Paris ouvrant le champ des possibles pédagogiques. Par exemple, comme l’explique Michael Pollak, « les événements de mai 1968 ont renforcé le courant « marxiste » dans les deux disciplines [sociologie et science économique], en élargissant leur public de lecteurs réels et potentiels et en facilitant l’accès de ceux qui s’en inspirent à des positions dans l’université et dans d’autres organismes scientifiques »¹. La « politisation » de Vincennes n’est donc pas forcément si singulière mais les études comparatives font encore trop défaut pour permettre d’en mesurer l’éventuelle spécificité.

¹ Michael Pollak, « La planification des sciences sociales », *art. cit.*, p. 118.

CONCLUSION

Dès le début des années 1970, Vincennes est devenue la troisième université parisienne en lettres et sciences humaines de par ses effectifs d'enseignants titulaires. Elle joue plus particulièrement un rôle de premier plan dans des disciplines nouvelles telles que la sociologie et les sciences de l'éducation (dont elle regroupe respectivement 26 % et 23 % des enseignants en lettres et sciences humaines titulaires parisiens) et dans une moindre mesure en psychologie (avec 16 % des enseignants en lettres et sciences humaines titulaires parisiens) ; autant de disciplines qui ne préparent pas à la fonction professorale, d'où une liberté pédagogique très grande – en revanche, alors que Vincennes rassemble, en moyenne, en 1973, 12 % des enseignants titulaires parisiens de lettres et sciences humaines, c'est le cas de seulement 10 % de ceux d'anglais, 9 % de ceux d'histoire et 8 % de ceux de littérature française¹. Les professeurs y sont toutefois globalement sous-représentés par rapport aux autres universités parisiennes issues de la partition de la Sorbonne. Ainsi en 1973, Paris VIII compte proportionnellement trois fois moins de professeurs (8 %) que Paris IV (24 %), qui sert alors de refuge aux enseignants les plus traditionnels et aux anciennes humanités, ainsi que Paris I (23 %), qui a pourtant la réputation d'être plus « à gauche » que Paris IV. Si l'on considère la part de professeurs comme un critère de classement pertinent au sein du champ académique, Vincennes se classe ainsi avant-dernière des universités de lettres et sciences humaines parisiennes, juste avant Paris VII (7 %) – ces deux universités s'étant d'ailleurs construites par opposition au « mandarinat » – tandis que Paris V (17 %), Paris III (16 %) et Paris X (13 %) occupent une position intermédiaire². Dès cette époque, Vincennes occupe donc une position relativement dominée dans l'espace

¹ Source : Syndicat National Autonome Des Lettres Et Sciences Humaines De l'enseignement Supérieur, *Annuaire des enseignants de lettres et sciences humaines, (au 31 décembre 1973), op. cit., p. 254* (calculs faits par nous, seuls étant comptés les enseignants de nationalité française).

² Source : *Ibid.*

académique parisien, tout en jouant un rôle de premier plan dans des disciplines nouvelles.

Pourtant l'opinion publique a surtout retenu les frasques de certains enseignants et étudiants pas forcément les plus représentatifs de l'institution, certes très politisée. Le pouvoir politique de « droite » tâchera d'encadrer ce centre relativement hors de contrôle par le biais des habilitations nationales des diplômes qu'il accordera ou retirera selon son bon vouloir (la philosophie en sera dépourvue dès 1969-1970, cf. *supra*) ainsi qu'à travers les moyens financiers mis à la disposition du centre, largement sous-doté compte-tenu de ses effectifs étudiants exponentiels (plus de 10 000 dès la 2^e année, plus de 20 000 dès 1974 et plus de 30 000 à partir de l'année suivante). Considéré comme un symbole de « 68 » puis de la « contre-culture » des années 1970 (la marche des paysans du Larzac s'y finit, par exemple, le 2 décembre 1978), la ministre Alice Saunier-Séité finira par condamner l'expérience en ordonnant la destruction de l'Université l'été 1980, en faisant, par là-même, une sorte de martyr pour la gauche universitaire.

Si le regard retrospectif sur l'expérience Vincennoise a tendance à voir dans les prémices de l'institution les germes de son évolution future, il ne faut toutefois pas sous-estimer la sincérité des croyances initiales dans d'autres devenirs possibles – qui se donnent notamment à lire dans les premiers projets envisagés pour Vincennes par ses différents fondateurs, en partie contradictoires. Les « *exits* » d'une partie des enseignants au fur et à mesure de la concrétisation de Vincennes peuvent aussi être interprétés comme un signe du décalage entre leurs projections initiales et la confrontation au réel. La lettre de démission adressée par J.-B. Duroselle dès le 26 janvier 1969 à « M. le Président » - E. Faure, en toute vraisemblance -, est ainsi très instructive des projets qu'il avait investis dans Vincennes et de la difficulté de leur réalisation. Il y déplore la place congrue laissée à la recherche à Vincennes, au profit des langues et du 1^{er} cycle, et parle sans concession d'un « super IUT [...] et non d'une université digne de ce nom »¹ :

¹ Source : Lettre de démission de J.-B. Duroselle, 26 janvier 1969, adressée au Ministre mais visée par le recteur R. Maller, Fonds 1140W4 du Rectorat de Paris.

J.B. DUNOUILLE

Professeur d'Histoire
contemporaine à la
Sorbonne

Le 26 janvier 1969.

Monsieur le Président,

J'ai l'honneur de vous adresser ma démission du poste où vous m'avez affecté au Centre Universitaire expérimental de Vincennes. Je vous demande de bien vouloir me maintenir à mon poste de la Sorbonne, qui n'a d'ailleurs pas été déclaré vacant à cette date.

J'ai beaucoup cru à l'expérience de Vincennes, et ai consacré pendant plusieurs mois tous mes efforts à sa réussite, sous la direction de Monsieur le Doyen Las Vergnas, et en parfait accord avec lui.

Malheureusement, ces efforts n'ont pas été couronnés de succès sur plusieurs points essentiels, et au cours de ce mois de janvier, j'en suis venu à constater qu'il m'est impossible d'y exercer sérieusement mon métier, et ceci pour des raisons non pas contingentes, mais durables.

Je suis professeur titulaire depuis le 1er janvier 1953. J'ai sous ma direction 75 candidats au doctorat et 55 à la maîtrise. Or Vincennes est conçu de telle façon que la formation des chercheurs y est entièrement sacrifiée au 1er cycle, et que toutes les spécialités y sont sacrifiées au profit des langues. Les laboratoires de langues, et l'équipement démesuré en télévision impliquent d'énormes crédits de fonctionnement. Les locaux d'enseignement sont exigus, d'autant plus que nous avons 9.500 étudiants et qu'on nous a imposé d'héberger l'Institut d'Urbanisme et un "Département d'Art" curieusement conçu. Excepté sur

./.

le papier il n'y a aucun espoir pour des centres de recherche. En histoire nous avons un bureau pour 10 enseignants. La capacité de la bibliothèque est inférieure à 90.000 volumes, ce qui est dérisoire. Bref, il s'agit d'un "super I.U.F.", ou mieux d'un "super Berlitz", et non d'une université digne de ce nom.

J'avais été candidat parce que j'avais l'espoir de trouver à Vincennes les éléments pour la création de la plus belle université européenne des prochaines années. Il n'en est rien. Je dois aux chercheurs que je dirige et à tous les collègues français et étrangers qui ont confiance en moi de ne plus cautionner une expérience intéressante, peut être, mais où ni eux ni moi n'avons rien à faire.

Au surplus, la force des choses fait qu'affecté à Vincennes, c'est à la Sorbonne que je dois conduire 1°) Mon séminaire de doctorat 2°) Mon séminaire de maîtrise 3°) Un cours d'agrégation. Je n'ai commencé à Vincennes la semaine dernière mon cours de licence (pour 14 étudiants) que pour me voir cette semaine empêché de le donner. Je m'engage d'ailleurs à le poursuivre pour ne pas perturber le programme de Vincennes. Mais l'essentiel de mon activité ne peut s'exercer qu'à la Sorbonne.

Je passerais volontiers sur l'insupportable atmosphère qui règne actuellement à Vincennes, où une minorité d'agitateurs rend tout travail impossible, car ce problème trouvera peut-être une solution. J'en doute d'ailleurs, car le pouvoir a été accaparé à Vincennes par une sorte de "gang" constitué par les comités d'action et par une petite minorité d'enseignants démagogues.

Mais la structure même de Vincennes m'interdit tout espoir d'y conduire les tâches normales d'un professeur. Je me refuse à sacrifier les équipes que j'ai constituées lesquelles trouvent au moins à la Sorbonne, malgré ses insuffisances, un centre de recherches équipé de livres, de microfiches et de quelques appareils et une bibliothèque digne de ce nom. Je ne peux accepter de voir compris l'excellent rang que tient la France dans le domaine

.../...

de l'Histoire des Relations Internationales, grâce au Doyen Renuvin dont j'essaie de poursuivre l'œuvre.

Pour toutes ces raisons, la seule solution acceptable pour moi est de rester à la Sorbonne.

Je vous adresse, Monsieur le Président, l'expression de ma très haute considération.

H. Durasse

J.B. DUROSSELLE.

Je ne puis, très entendu, que regretter les motifs de la décision de M. Durasse, sans pourvoir cependant m'y opposer. Il y a donc lieu de donner entière satisfaction à l'intéressé, c'est-à-dire d'annuler son affectation à Vincennes et de prononcer son maintien à la Sorbonne, dans le poste qu'il occupait et qui d'ailleurs n'a pas été déclaré vacant.

R. Las Vergnas

27/1/69

26 pages
Vu et homologué : A. de la Roche
Le Secrétaire
Jean Roche

R. Las Vergnas démissionnera d'ailleurs, à son tour, le 1er février 1969, suite aux incidents liés à l'occupation de Vincennes dans la nuit du 23 au 24 janvier¹ - le BOEN annoncera la fin de sa mission de création de Vincennes en date du 10 février.

J. D. Hélyès

UNIVERSITÉ DE PARIS
FACULTÉ DES LETTRES
ET SCIENCES HUMAINES
LE DOYEN

La Roche, le 1er / 2 / 69

Monsieur le Président,

Je crois devoir vous transmettre le bilan au 31 janvier des "incidents" survenus à Vincennes, tel qu'il se dégage du rapport de synthèse que j'avais demandé à ce sujet à M. le Secrétaire général du Centre.

Je tiens à souligner que je n'ai pu avoir personnellement de connaissance directe d'aucun de ces événements - les charges que j'assume à la Sorbonne m'empêchant de suivre moi-même les affaires de Vincennes, et les membres de la délégation élue sur place n'ayant pas eu le loisir de me consulter ou même de m'informer.

J'estime que, dans ces conditions, je ne puis continuer à donner ma caution morale à des décisions où je n'ai aucune part. J'ai donc l'honneur de vous prier de bien vouloir considérer que la mission que vous m'avez confiée en vue de la constitution du Centre de Vincennes est à présent officiellement - ce qu'elle est officieusement depuis plusieurs semaines - terminée.

Veillez agréer, Monsieur le Président, l'expression de mon très profond respect.

R. Las Vergnas
Raymond Las Vergnas

Monsieur le Président Edouard Faure
Ministre de l'Éducation Nationale

¹ Source : Fonds S. Loste, 640AP/63, AN.

Autres signes du décalage entre les réalisations concrètes et les objectifs initiaux de certains, à la 3^e rentrée (1970-1971), 13 des 39 membres du noyau cooptant (soit le tiers) auront déjà quitté Vincennes - J. Droz, J.-B. Duroselle, J. Dubois, S. Monod, M. Foucault, M. Serres, J.-M. Zemb, G. Tosi, D. Fernandez, A. Miquel, J. Rouvier, N. Catala, A. Nicolai. Si les personnalités de « droite » font partie des premières à partir, le rapport à la politique n'est pas le seul principe explicatif de ces départs. Outre la déception quant à la concrétisation du projet Vincennes, des enjeux de carrière ont aussi joué. Ces « *exits* » sont souvent le fait des universitaires les plus dotés en titres scolaires et académiques et donc les moins tributaires de l'institution vincennoise. Ainsi, sur les quatorze membres du noyau cooptant quittant Vincennes avant 1975, on compte six élèves de grandes écoles (cinq normaliens et un polytechnicien) et exclusivement des enseignants de rang A (neuf professeurs et cinq maîtres de conférences). Leur destination (cf. tableau n°43) est aussi instructive puisqu'elle incarne, d'une certaine façon, la diversité des profils et des projets de chacun. Ainsi, outre Paris II qui accueille les enseignants de droit – à l'orientation politique plutôt de droite –, ce sont plutôt vers les universités de Paris I, Paris III et Paris VII que se tournent les cooptants « déçus » de Vincennes. Par ailleurs, le Collège de France, institution extra-universitaire placée au sommet de la hiérarchie du prestige scientifique, accueille très vite M. Foucault (1970), puis A. Miquel (1976) et enfin J.-M. Zemb (1986), ce qui traduit *a posteriori* le capital scientifique de certains fondateurs de Vincennes.

Plus globalement, parmi les 223 premiers enseignants de Vincennes, 18 partent dès 1970-1971 (cf. tableau n° 50) dont autant de rangs A que de rangs B mais plus particulièrement des assistants et des professeurs, ces derniers étant proportionnellement les plus nombreux à quitter précocement l'expérience (dont trois « normaliens » membres du noyau cooptant : A. Miquel, M. Serres et M. Foucault) ; les départements d'arabe, de philosophie et de littérature anglaise sont proportionnellement et respectivement les plus touchés par ces premiers « *exits* ». 37 autres des premiers enseignants de Vincennes l'auront quittée au milieu des années 1970, ces départs concernant 16 % des rangs A comme des rangs B initiaux (3 professeurs, 9 maîtres de conférences, 8 maîtres assistants et 17 assistants) ; les départements de psychanalyse, d'arabe, d'allemand et de linguistique étant les plus touchés proportionnellement et respectivement. A la fin des années 1970, 13 autres des premiers enseignants de

Vincennes l'auront quittée (3 professeurs, 3 maîtres de conférences, 4 maîtres-assistants et 3 assistants) ; les départements de mathématiques, chinois et littérature française étant proportionnellement et respectivement les plus touchés.

Après ces premiers « *exits* », les équipes enseignantes se stabilisent et le *turn-over* devient moins important, la plupart des premiers enseignants de Vincennes restant en poste au sein de l'institution jusqu'à la fin des années 1970 voire au-delà du transfert à Saint-Denis. Cette longévité vincennoise de nombre d'enseignants parmi les « pionniers » de l'institution va en faire les façonneurs au long cours de l'institution dont ils vont, par leurs pratiques pédagogiques et de gouvernance au quotidien, définir le fonctionnement par tâtonnement et sous la contrainte et l'influence des attentes étudiantes ainsi que des personnels administratifs et techniques.



GUIDE DES SOURCES

1. Sources publiées

1.1 Presse

Le Monde (23/12/1964 ; 15-16/09/1968 ; 2/10/1968 ; 4/10/1968 ; 6/10/1968 ; 15-16/10/1968 ; 7/11/1968 ; 12/11/1968 ; 4/12/1968 ; 15/1/1969 ; 22/1/1969 ; 25/6/1969 ; 26/6/1969 ; 18/7/1969)

Combat (24/9/1968 ; 8/10/1968 ; 19/6/1069)

Le Nouvel Observateur (9/12/1968)

L'Aurore (31/5/1969)

1.2. Documents officiels

http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19651113&numTexte=&pageDebut=10009&pageFin=

Bulletin Officiel de l'Education Nationale, BNF (juin 1968-juillet 1969)

Rapport de la commission de contrôle créée en vertu de la résolution adoptée par le Sénat le 21 avril 1966 et chargée d'examiner les problèmes d'orientation et de sélection dans le service public de l'enseignement, 1966.

Bulletin officiel de l'Education nationale (B.O.E.N.), juillet1968-juillet 1969, BNF.

1.3. Contributions aux débats sur la réforme du système scolaire dans les années 1950-1970 :

http://www.esu-psu-unef.com/DOC/06-ESU%20UNEF/64-09_manifestenseig.pdf

numéro spécial d'*Esprit*, « Faire l'université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », paru en mai-juin 1964

Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du colloque d'Amiens, AEERS, mars 1968, Paris, AEERS-Dunod, 1968.

« Avant-projet : propositions pour une réforme démocratique de l'enseignement », dans *L'École et la nation, Revue mensuelle du Parti communiste français*, n° spécial 151, septembre 1966.

Les cahiers de la République. Revue bimestrielle de politique, n° spécial sur l'enseignement et la recherche scientifique, n°5, janvier-février 1957.

- ALTHUSSER Louis, « problèmes étudiants », *La Nouvelle critique*, janvier 1964.
- ANTOINE Gérald, PASSERON Jean-Claude, *La réforme de l'Université*, Paris, Calmann-Levy, 1966, 289 p.
- AUBENQUE Pierre, « Pour une réforme des Facultés de lettres », *Les cahiers de la République*, novembre-décembre 1962, pp. 933-943.
- BASTIDE Henri, « Le recrutement et les débouchés des cours complémentaires », *Population*, 1956, (2), pp. 353-354.
- BAUDELLOT Christian, « La rhétorique étudiante à l'examen », dans BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, de SAINT MARTIN Monique, « Rapport pédagogique et communication », *Cahiers du centre de sociologie européenne*, Paris/La Haye, Mouton, 1965.
- BOUPAREYTRE Emile [P. Bourdieu, J.-C. Passeron, J.-D. Reynaud, J.-R. Treanton], « L'universitaire et son université », *Esprit*, n° spécial (double) « Faire l'université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », mai-juin 1964, pp. 834-847.
- BOURDIEU Pierre, « la transmission de l'héritage culturel », dans Darras, *Le partage des bénéfiques*, Paris, Minuit, 1966.
- BOURDIEU Pierre, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 1966, VII, pp. 325-347.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, de SAINT MARTIN Monique, « Rapport pédagogique et communication », *Cahiers du centre de sociologie européenne*, Paris/ La Haye, Mouton, 1965, 125 p.
- BOURDIEU Pierre, de SAINT MARTIN Monique, « les utilisateurs de la bibliothèque universitaire de Lille », dans BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, de SAINT MARTIN Monique, « Rapport pédagogique et communication », *Cahiers du centre de sociologie européenne*, Paris/ La Haye, Mouton, 1965.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964, 179 p.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, avec une coll. de ELIARD Michel, *Les étudiants et leurs études*, Cahiers du Centre de sociologie européenne, publication de l'Ecole pratique des hautes études, Mouton et C°, Paris, 1964.
- BOURDIEU Pierre, DISCEPOLO Thierry, POUPEAU Franck, *Interventions, 1961-2001, science sociale et action politique*, Marseille, Agone, 2002, 487 p.
- BOURDIEU Pierre, « Préalables sociologiques à toute pédagogie », *Les Cahiers pédagogiques*, numéro hors-série mars 2008 « Mai 68 et l'école vus par les Cahiers pédagogiques », dossier coordonné par Patrice Bride et Jean-Michel Zakhartchouk, pp. 34-36. (1ère édition dans *Les Cahiers pédagogiques* n°92 – septembre 1970).
- CASTEL Robert, PASSERON Jean-Claude, *Education, développement et démocratie. Algérie, Espagne, France, Grèce, Hongrie, Italie, Pays arabes, Yougoslavie*, Paris, Mouton-La Haye, 1967, 268 p.
- CHAPUIS Robert, « Etudiants. L'université des héritiers », *Tribune socialiste*, n°314, 9 février 1967, p. 4.

- CROS Louis, *L' « explosion » scolaire*, Paris, CUIP, 1961, 183 p.
- GIRARD Alain, SAUVY Alfred, « Les diverses classes sociales devant l'enseignement. Mise au point générale des résultats », *Population*, (2), mars-avril 1965, pp. 205-232.
- GIRARD Alain, PRESSAT Roland, « L'origine sociale des élèves des classes de 6^e », *Population*, 1962, (1), pp. 9-23.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane, *Crises de la société, crises de l'enseignement : sociologie de l'enseignement secondaire français*, Paris, PUF, 1970.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane, « La rigidité d'une institution : structure scolaire et systèmes de valeurs », *Revue française de sociologie*, 1966, 7-3, pp. 306-324.
- NATANSON Jacques, « L'enseignement supérieur et la formation des enseignants », *Esprit*, mai-juin 1964, pp. 919-933.
- NATANSON Jacques, PROST Antoine, *La révolution scolaire*, Paris, Ed. ouvrières, 1963, 163 p.
- PASSERON Jean-Claude avec BOURDIEU Pierre, « Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique », *Les Temps Modernes*, 1965, n°232, pp. 435-466.
- PASSERON Jean-Claude, avec la coll. de M. de SAINT-MARTIN, *Les étudiants en médecine*, Paris, CSE, 1964, 97 p.
- PASSERON Jean-Claude, *Les étudiantes*, Paris, CSE, 1963, 102 p.
- PAYEN Jean-Claude, « Les moyens de la démocratisation », *Esprit*, mai-juin 1964, pp. 976-985.
- de SAINT MARTIN Monique, « Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielles dans les études de sciences », *Revue française de sociologie*, vol. 9, hors série, pp. 167-184.
- UNION NATIONALE DES ETUDIANTS DE FRANCE, ASSOCIATION FEDERATIVE GENERALE DES ETUDIANTS DE STRASBOURG, *De la misère en milieu étudiant : considérée sous ses aspects économique, politique, psychologique, sexuel et notamment intellectuel et de quelques moyens pour y remédier*, Strasbourg, Weibel, 1966, 28 p.
- VINCENT Guy (avec la collaboration de FREYSSINET Michel), « Les attitudes des étudiants face aux enseignants et à l'enseignement », dans BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, de SAINT MARTIN Monique, « Rapport pédagogique et communication », *Cahiers du centre de sociologie européenne*, Paris/ La Haye, Mouton, 1965.
- WEIL Louis, « Pour un cycle court dans l'enseignement supérieur français », *Les Cahiers de la République*, novembre-décembre 1962, pp. 944-946.

1.3.1 Eléments pour faire l'histoire de l'Ined et de sa revue

Population :

http://www.ined.fr/fichier/t_telechargement/33674/telechargement_fichier_fr_histoire.institut1.pdf

BASTIDE Henri, Alain Girard, « La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement », *Population*, 18e Année, No. 3 (Jul. - Sep., 1963), pp. 435-472.

BASTIDE Henri, « Origines sociales des élèves des enseignements secondaire et technique », *Population*, 14e Année, No. 3 (Jul. - Sep., 1959), pp. 562-564.

BASTIDE Henri, « Le recrutement et les débouchés des cours complémentaires », *Population*, 11e Année, No. 2 (Apr. - Jun., 1956), pp. 353-354.

BASTIDE Henri, GIRARD Alain, « Orientation et sélection scolaires: une enquête sur les enfants a la sortie de l'école primaire », *Population*, 10e Année, No. 4 (Oct. - Dec., 1955), pp. 605-626.

BASTIDE Henri, « Le coût des livres scolaires dans l'enseignement secondaire », *Population*, 5e Année, No. 4 (Oct. - Dec., 1950), pp. 741-742.

BAUDOT Jacques, VIMONT Claude, « Les titulaires d'un diplôme d'enseignement technique ou professionnel dans la population active en 1962 », *Population*, 20e Année, No. 5 (Sep. - Oct., 1965), pp. 763-784.

CLERC Paul, GIRARD Alain, « Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième: Age, orientation scolaire et sélection; Les élèves de nationalité étrangère », *Population*, 19e Année, No. 5 (Oct. - Dec., 1964), pp. 829-872.

CLERC Paul, « La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième : Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne », *Population*, 19e Année, No. 4 (Aug. - Sep., 1964), pp. 627-672.

DEBEAUVAIS Michel, MAES Pierre, « Une méthode de calcul du stock d'enseignement », *Population*, 23e Année, No. 3 (May - Jun., 1968), pp. 415-436.

DUBRULLE Nicole, VIMONT Claude, « La prévision de l'emploi dans le cadre du Ve Plan en France. 2e partie : Essai de calcul des besoins de recrutement par niveau et type de formation », *Population*, 21e Année, No. 5 (Sep. - Oct., 1966), pp. 887-914.

FOURASTIE Jean, « Une enquête sur la scolarité d'enfants d'instituteurs et de normaliens », *Population*, 21e Année, No. 4 (Jul. - Aug., 1966), pp. 777-783.

FOURASTIE Jean, « Les travaux de la Commission de l'équipement scolaire du Commissariat général au Plan », *Population*, 13e Année, No. 2 (Apr. - Jun., 1958), pp. 215-226.

FOURASTIE Jean, « Recherches relatives à la prévision de l'emploi », *Population*, 11e Année, No. 2 (Apr. - Jun., 1956), pp. 261-270.

GIRARD Alain, « Les facteurs psychologiques et sociaux de l'orientation et de la sélection scolaires. Le cheminement d'une promotion d'élèves pendant les deux années suivant la sortie du cycle élémentaire », *Population*, 21e Année, No. 4 (Jul. - Aug., 1966), pp. 691-750.

GIRARD Alain, SAUVY Alfred, « Les diverses classes sociales devant l'enseignement. Mise au point générale des résultats », *Population*, 20e Année, No. 2 (Mar. - Apr., 1965), pp. 205-232.

GIRARD Alain. « I. L'origine sociale des élèves des classes de 6e. », *Population*, 17e année, n°1, 1962, pp. 9-23.

- GIRARD Alain, « Le recrutement géographique des étudiants en médecine: dans les diverses Universités françaises, et la place de l'Université de Paris », *Population*, 15e Année, No. 5 (Oct. - Dec., 1960), pp. 789-806.
- GIRARD Alain, « L'entrée en classe de sixième », *Population*, 13e Année, No. 4 (Oct. - Dec., 1958), pp. 687-688.
- GIRARD Alain, « Progression des nombres d'élèves et besoins en maîtres en France », *Population*, 13e Année, No. 2 (Apr. - Jun., 1958), pp. 191-192.
- GIRARD Alain, « Enquête nationale sur l'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire », *Population*, 9e Année, No. 4 (Oct. - Dec., 1954), pp. 597-634.
- GIRARD Alain, « Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire : La détermination des aptitudes. L'influence des facteurs constitutionnels, familiaux et sociaux », *Population*, 9e Année, No. 2 (Apr. - Jun., 1954), pp. 275-278.
- GIRARD Alain, « L'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire dans le département de la Seine », *Population*, 8e Année, No. 4 (Oct. - Dec., 1953), pp. 649-672.
- GIRARD Alain, STOETZEL Jean, « Une enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire », *Population*, 5e Année, No. 3 (Jul. - Sep., 1950), pp. 567-576.
- L., « Les effectifs d'étudiants dans les universités. Situation actuelle et perspectives. D'après le Bureau Universitaire de Statistique », *Population*, 12e Année, No. 3 (Jul. - Sep., 1957), pp. 522-529.
- LONGONE P., « Scolarisation et démographie dans l'enseignement supérieur », *Population*, 23e Année, No. 4 (Jul. - Aug., 1968), pp. 754-762.
- M. P.-G., « Méthodes statistiques de mesure du retard et du rendement scolaires », *Population*, 18e Année, No. 2 (Apr. - Jun., 1963), pp. 359-362.
- PRESSAT Roland, « Évolution future de l'emploi en France (1960-1970) », *Population*, 15e Année, No. 2 (Apr. - May, 1960), pp. 211-222.
- PRESSAT Roland, « Le développement de la scolarisation en France », *Population*, 14e Année, No. 1 (Jan. - Mar., 1959), pp. 141-145.
- PRESSAT Roland, « Croissance des effectifs scolaires et besoins en maîtres (deuxième partie) », *Population*, 13e Année, No. 2 (Apr. - Jun., 1958), pp. 193-213
- PRESSAT Roland, « Croissance des effectifs scolaires et besoins en maîtres (première partie) », *Population*, 13e Année, No. 1 (Jan. - Mar., 1958), pp. 9-38.
- ROSENTAL Paul-André, « Jean Stoetzel, la démographie et l'opinion : autour des soixante ans de *Population* », *Population*, 2006/1 Vol. 61, pp. 31-43.
- SAUVY Alfred, « L'origine sociale et géographique des étudiants français », *Population*, 15e Année, No. 5 (Oct. - Dec., 1960), pp. 869-871.
- SAUVY Alfred, « Progrès technique et répartition professionnelle de la population », *Population*, 4e Année, No. 1 (Jan. - Mar., 1949), pp. 57-76.
- SUTTER Jean, « Une enquête nationale sur les enfants d'âge scolaire intellectuellement déficients », *Population*, 1ère Année, No. 3 (Jul. - Sep., 1946), pp. 536-537.

VAN VLIET Willem, « Les années scolaires perdues », *Population*, 18e Année, No. 3 (Jul. - Sep., 1963), pp. 531-544.

de VILLELE Guy, « Un exemple de prévision de besoins scolaires: les Vosges », *Population*, 8e Année, No. 2 (Apr. - Jun., 1953), pp. 239-258.

VINCENT Paul, « Perspectives sur l'évolution des effectifs scolaires », *Population*, 7e Année, No. 3 (Jul. - Sep., 1952), pp. 453-463.

VINCENT Paul, « Aperçu démographique sur l'évolution des effectifs scolaires », *Population*, 4e Année, No. 4 (Oct. - Dec., 1949), pp. 631-644.

ZAKRZEWSKI Gustave, « Le niveau culturel et la répartition professionnelle », *Population*, 10e Année, No. 3 (Jul. - Sep., 1955), pp. 427-442.

1.4. Recueils de tracts, comptes rendus de commissions de mai-juillet 1968

MAITRON Jean, PERROT Jean-Claude, PERROT Michelle, REBERIOUX Madeleine, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, n°64, Jul. - Sep., 1968, pp. 3-416.

SCHNAPP Alain, VIDAL-NAQUET Pierre, *Journal de la commune étudiante. Textes et documents. Novembre 1967-juin 1968*, Paris, Seuil, 1988 (1968), 882 p.

1.5. Données statistiques scolaires :

Base Ac'Adoc :

- « Statistiques des étudiants inscrits dans les établissements universitaires. Enquête détaillée par fiches individuelles ; inscriptions dans un autre établissement. Public, 1973-74 », *Tableaux statistique* n° 4505, déc. 1974.- pp. 1-161, Paris, MEN.

- « effectifs universitaires au 31 mars 1968 », *Tableau statistique*, n°3258, octobre 1968, Paris, Ministère de L'Education nationale, p. 1.

- « Statistique des étudiants français inscrits dans les universités, selon la catégorie socio-professionnelle de leurs parents (répartition en %), 1967-68, France-Académies, Public », n°1 GF 5349, n° 49, mars 1960, p. 2, Paris, Ministère de l'Education nationale.

- « Effectifs scolaires et universitaires, dans les pays suivants et rapport entre ces effectifs et la population active, 1950 à 1967, public-privé », dans *Tableau statistique* n° 3981, février 1971, p. 1, Paris, MEN.

- « Orientation des bacheliers 1972 en 1972-1973 selon la série du baccalauréat », note d'information, N° 38, nov. 1973.- pp. 1-5, Paris, MEN.

1.6. Données professionnelles concernant la carrière des universitaires

Annuaire de l'Éducation nationale, Paris, Imprim. nat, 1968.

Livret de l'étudiant, FNSP, Paris, Vuibert 1967 et 1968

SYNDICAT NATIONAL AUTONOME DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, *Annuaire des enseignants de lettres et sciences humaines, (au 31 décembre 1973)*, Paris : Fédération nationale autonome de l'enseignement supérieur, 1974, 374 p.

SYNDICAT NATIONAL AUTONOME DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, *Annuaire des facultés des lettres et sciences humaines, (au 31 décembre 1967)*, Paris, SAPEFL, 1968.

1.7. Données biographiques :

<http://www.cuip.fr/biographie.html>

http://www.echosciences-grenoble.fr/sites/default/files/hommage_a_louis_weil_par_alain_nemoz.pdf

<http://www.academie-francaise.fr/les-immortels/jean-denis-bredin>

http://www.anciens-iep-strasbourg.com/news_article/40.aspx

http://www.academie-francaise.fr/immortels/discours_reception/serres.html

http://www.whoswho.fr/decede/biographie-gaston-meyniel_9263, consulté le 10/12/2013.

http://www.georges-pompidou.org/Recherche/Orales/Bloch-Laine_Francois.html

Le Monde, (27/9/1977)

Notice biographique de Jacques Trorial, Fonds Jacques Trorial F 48, Fondation Charles de Gaulle.

BARRAL Pierre, « Duroselle, Jean-Baptiste (Paris, 1917 -Arradon (Morbihan), 1994) », dans C. Amalvi (dir.), *Dictionnaire biographique des historiens français et francophones*, Paris, Boutique de l'histoire, 2003, p. 95.

BIENAYME Alain, KRAKOVITCH Raymond, *Edgar Faure, Un homme d'Etat, 1908-1988*, Paris, Economica, 2007, 134 p.

BITAR Karim Emile, « Entretien avec Tzvetan Todorov : Humanisme, libéralisme et esprit des Lumières », <http://cyrano.blog.lemonde.fr/2008/04/01/entretien-avec-tzvetan-todorov-humanisme-liberalisme-et-esprit-des-lumieres/>

BOULOUQUE Sylvain, « COHN-BENDIT Daniel [Marc-Daniel, dit Daniel, dit Dany] », <http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article20282>

BOULOUQUE Sylvain, « COHN-BENDIT Gabriel [Jean-Gabriel, dit Gabriel, dit Gaby] », <http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article20283>

BOURRINET Philippe, « DEBORD Guy, Ernest », <http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article21683>

BRACHET Philippe, « L'économie et les sciences humaines by Guy Palmade », *Revue française de sociologie*, vol. 9, No. 4 (oct-déc., 1968), pp. 568-569.

- BUCHER Bernadette, article « Todorov (Tzvetan) », dans JULLIARD Jacques, WINOCK Michel (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français : les personnes, les lieux, les moments*, Paris, Seuil, 2009, p. 1.116.
- CHARLE Christophe, « Henri Wallon, 1879-1962 », dans JULLIARD Jacques, WINOCK Michel (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français : les personnes, les lieux, les moments*, Paris, Seuil, 2009, pp. 1171-1173.
- CREMIEUX-BRILHAC Jean-Louis, PICARD Jean-François (dir.), *Cahiers pour l'histoire du CNRS*, 1995.
- DREYFUS Michel, PENNETIER Claude, « COGNIOT Georges, Auguste, Alexandre. Pseudonyme : KAEMPFER. [version DBK] », dans PENNETIER Claude (dir.), *Dictionnaire biographique, mouvement ouvrier, mouvement social : période 1940-1968, de la Seconde Guerre mondiale à Mai 1968*, Paris, Les Éd. de l'Atelier-Éd. ouvrières, 2007.
- DUHAMEL Eric, « La Nef », dans JULLIARD Jacques, WINOCK Michel (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français. Les personnes, les lieux, les moments*, Paris, Seuil, 2009, pp. 1010-1013.
- ERIBON Didier, *Michel Foucault et ses contemporains*, Paris, Fayard, 1994.
- ERIBON Didier, *Michel Foucault (1926-1984)*, Paris, Flammarion, 1989.
- FESSARD Alfred, « Henri Piéron », *L'année psychologique*, 1949, vol. 50, pp. 7-13.
- GOUARNE Isabelle, *L'introduction du marxisme en France. Philosoviétisme et sciences humaines, 1920-1939*, Rennes, PUR, 2013, 288 p.
- GUTHLEBEN Denis, « Henri Laugier », <http://www.cnrs.fr/ComiHistoCNRS/spip.php?article5>
- HAMON Hervé, ROTMAN Patrick, *Génération, 1. Les années de rêve*, Paris, Seuil, 1998, 615 p.
- JEAN Isabelle, BARUCH Marc Olivier (dir.), *Une voix qui manque, Ecrits en mémoire de Jean Gattégno*, Paris, Fayard, 1999.
- JULLIARD Jacques, WINOCK Michel (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français : les personnes, les lieux, les moments*, Paris, Seuil, 2009, 1530 p.
- JUMEAU A., *In memoriam Sylvère Monod, Études anglaises* 2006/3, Vol. 59.
- KRAKOVITCH Raymond, *Edgar Faure. Le virtuose de la politique*, Paris, Economica, 2006, 288 p.
- LE STRAT Claire, PELLETIER Willy, *La Canonisation libérale de Tocqueville*, (encadré 16, chapitre 3), Paris, Syllepse, 2006, <http://www.fondation-copernic.org/spip.php?article105>.
- LESTROHAN Patrice, *L'Edgar. Biographie d'Edgar Faure (1908-1988)*, Paris, Le cherche midi, 2007, 365 p.
- LINHART Virginie, *Le jours où mon père s'est tu*, Paris, Seuil, 2008, 174 p.
- MAITRON Jean, « COGNIOT Georges, Auguste, Alexandre. Pseudonyme : KAEMPFER », dans PENNETIER Claude (dir.), *Dictionnaire biographique*,

mouvement ouvrier, mouvement social : période 1940-1968, de la Seconde Guerre mondiale à Mai 1968, Paris, Les Éd. de l'Atelier-Éd. ouvrières, 2007.

MARGAIRAZ Michel, « Fourastié (Jean), 1907-1990 », dans JULLIARD Jacques, WINOCK Michel (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français : les personnes, les lieux, les moments*, Paris, Seuil, 2009, p. 599.

MARGAIRAZ Michel, « Sauvy (Alfred), 1898-1990 », dans JULLIARD Jacques, WINOCK Michel (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français : les personnes, les lieux, les moments*, Paris, Seuil, 2009, p. 1259.

MAYEUR Françoise, « Narbonne (Jacques). — *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée* », *Revue française de pédagogie*, Volume 115, 1996, pp. 146-148.

MONCHABLON Alain, « Paul Langevin, 1872-1946 », dans JULLIARD Jacques, WINOCK Michel (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français : les personnes, les lieux, les moments*, Paris, Seuil, 2009, pp. 674-676.

MORANGE Michel, « Monod (Jacques), 1910-1976 », dans JULLIARD Jacques, WINOCK Michel (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français : les personnes, les lieux, les moments*, Paris, Seuil, 2009, pp. 970-972.

MOSSE Claude, « Vernant (Jean-Pierre) » dans Jacques Julliard et Michel Winock (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français. Les personnes, les lieux, les moments, op. cit.*, p. 1400.

PENNETIER Claude, BELOUET Éric, BESSE Jean-Pierre, BOUJU Marie-Cécile... [et al.] (dir.), *Dictionnaire biographique, mouvement ouvrier, mouvement social : de la Seconde Guerre mondiale à Mai 1968*, Paris, Éd. de l'Atelier-Les Éd. ouvrières, 2012.

PENNETIER Claude (dir.), *Dictionnaire biographique, mouvement ouvrier, mouvement social : période 1940-1968, de la Seconde Guerre mondiale à Mai 1968*, Paris, Les Éd. de l'Atelier-Éd. ouvrières, 2007.

PICARD Jean-François, « Laugier (Henri) 1888-1973 », dans JULLIARD Jacques, WINOCK Michel (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français. Les personnes, les lieux, les moments*, Paris, Seuil, 2009, pp. 821-822.

PICARD Jean-François, « Schwartz (Laurent), 1915-2002 », dans JULLIARD Jacques, WINOCK Michel (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français : les personnes, les lieux, les moments*, Paris, Seuil, 2009, pp. 1264-1266.

RACINE Nicole, « LANGEVIN Paul » dans PENNETIER Claude (dir.), *Dictionnaire biographique, mouvement ouvrier, mouvement social : période 1940-1968, de la Seconde Guerre mondiale à Mai 1968*, Paris, Les Éd. de l'Atelier-Éd. ouvrières, 2007.

RACINE Nicole, « LEFEBVRE Henri, François », <http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article107790>

RACINE Nicole, « WALLON Henri, Paul, Hyacinthe », dans PENNETIER Claude (dir.), *Dictionnaire biographique, mouvement ouvrier, mouvement social : période 1940-1968, de la Seconde Guerre mondiale à Mai 1968*, Paris, Les Éd. de l'Atelier-Éd. ouvrières, 2007.

RAUCHE-LEPAGE Marie-Ange, article « Debeauvais Michel », dans *Dictionnaire biographique, mouvement ouvrier, mouvement social : période 1940-1968, de la*

Seconde Guerre mondiale à Mai 1968. Vol. IV, Cos à Dy [Multimédia multisupport], publié sous la direction de Claude Penner, Éric Belouet, Jean-Pierre Besse, Paul Boulland... (et al.), Paris, l'Atelier – Éditions Ouvrières, 2008.

REDON Odile, « À Jean Devisse », *Médiévales*, 1996, vol 15, n° 31, pp. 5-6.

REVEL Judith, « Foucault (Michel) », dans Jacques Julliard et Michel Winock (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français, les personnes, les lieux, les moments*, op. cit., 2002, pp. 590-592.

TODOROV Tzvetan, *Devoirs et délices. Une vie de passeur. Entretiens avec Catherine Portevin*, Paris, Seuil, 2006, 394 p.

TRESPEUCH-BERTHELOT Anna, « KHAYATI Mustapha », <http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article138210>

d'UNRUG M.-C., « Lapassade Georges, L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme », *Revue française de sociologie*, 1964, 5-4. pp. 463-465.

Who's who in France, Paris, J. Lafitte.

1.8. Témoignages publiés d'universitaires

BADIOU Alain : « L'aveu du philosophe » http://ciepfc.rhapsodyk.net/article.php?id_article=40.

BRUHAT Jean, *Il n'est jamais trop tard*, Paris, A. Michel, 1982, 292 p.

BRUNET Jacqueline et alii, *Vincennes ou le Désir d'apprendre*, Paris, A. Moreau, 1979, ? p.

CASSEN Bernard, « Comment le PC sauva Vincennes », dans DJIAN Jean-Michel (dir.), *Vincennes, une aventure de la pensée critique*, Paris, Flammarion, 2009.

Chantier de mai 68 à..., propos de M.-N. Thibault recueillis par Pierre Vincent Cresceri et Stéphane Gatti, p. 18. <http://www.armand-gatti.org/index.php?art=318>

DEBEAUVAIS Michel (Dir.), *L'Université ouverte : les dossiers de Vincennes*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1976.

DEBEAUVAIS Michel, *Quelques souvenirs sur les origines de Vincennes*, 29 janvier 1998.

DREYFUS-ARMAND Geneviève, GODCHAU Jean-François, « Le syndicalisme étudiant à Nanterre. Entretien avec Jean-François Godchau », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n°11-13, pp. 105-109.

DREYFUS-ARMAND Geneviève, Bensaïd Daniel, « Ni mythifier ni minimiser. Entretien avec Daniel Bensaïd », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 265-268.

DREYFUS-ARMAND Geneviève, COHN-BENDIT Daniel, « Le mouvement du 22 mars. Entretien avec Daniel Cohn-Bendit », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 124-129.

- DREYFUS-ARMAND Geneviève, REBERIOUX Madeleine, « La Sorbonne occupée. Entretien avec Madeleine Rébérioux », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 154-159.
- DREYFUS-ARMAND Geneviève, GRAPPIN Pierre, « La faculté de Nanterre de 1964 à 1968. Entretien avec Pierre Grappin », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 100-104.
- DUTEUIL Jean-Pierre, « Les groupes politiques d'extrême-gauche à Nanterre », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n°11-13, pp. 110-115.
- GEISMAR Alain, *Mon Mai 1968*, St Amand Montrond, Perrin, 2008, 249 p.
- GLUCKSMANN André, *Une rage d'enfant*, Paris, Plon, 2006, 290 p.
- GRAPPIN Pierre, *L'Île aux peupliers*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1993.
- JULLIARD Jacques, « Entretien avec Patrick Fridenson, 6 février 2008 », *Le Mouvement Social*, 2/ 2008 (n° 223), pp. 21-25.
- LAPASSADE Georges, *De Vincennes à Saint-Denis, essais d'analyse interne*, Paris, AISF, 2008.
- LEFEBVRE Henri, *Le temps des méprises*, Paris, Stock, 1975, 251 p.
- LEFEBVRE Henri, *L'irruption de Nanterre au sommet*, Paris, Syllepse, 1998 (1968), 145 p.
- LENOBLE-PREDINE Françoise, « La crèche sauvage », *Chantier de mai 68 à...*, <http://www.la-parole-errante.org/fichiers/Expo68/chantierpredine.pdf>.
- LE NY Jean-François, « Autobiographie de Jean-François Le Ny », dans PAROT F. & RICHELLE, M. (Eds.), *Psychologues de langue française. Autobiographies (263-287)*, Paris, PUF, 1992.
- MERLE Robert, *Derrière la vitre*, Paris, Gallimard, 1991 (1970), 539 p.
- MERLIN Pierre *L'Université assassinée, Vincennes 1968-1980*, Paris, Ramsay, 1981, 291 p.
- POTTIER Bernard, « Témoignage d'un enseignant », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, p. 132.
- PUJADE-RENAUD Claude et ZIMMERMANN Daniel, *Les Écritures mêlées*, Paris, Julliard, 1995.
- VIDAL-NAQUET Pierre, *Mémoires. 2, Le trouble et la lumière : 1955-1998*, Paris, Seuil-La découverte, 2007, 387 p.

1.9. Témoignages publiés de responsables de la politique scolaire :

- ANTOINE Gérard, « La loi d'orientation de 1968 », « Grands dossiers de la Ve République : Réformer l'éducation nationale et l'enseignement supérieur (1958-1969) », *Espoir, Revue de la Fondation Charles de Gaulle*, n° 163, hiver 2010-2011,
- de CHALENDAR Jacques, *Une vie passionnée. Itinéraire et rencontres*, Paris, Jacques de Chalendar, 2011, 615 p.

de CHALENDAR Jacques, « L'université », dans Alain Bienaymé et Raymond Krakovitch, *Edgar Faure, un homme d'État, 1908-1988*, Paris, Economica, 2007, 134 p.

de CHALENDAR Jacques, *Une loi pour l'Université, Avec le manuscrit inédit d'Edgar Faure*, Paris, Desclée de Brouwer, 1970, 269 p.

de CHALENDAR Jacques, « La loi d'orientation. La désignation des nouvelles universités (suite) », *Etudes*, Janvier 1970.

FOCCART Jacques, *Le Général en mai. Journal de l'Élysée – II, 1968-1969*, Paris, Fayard, 1998, 790 p.

GEMINARD Lucien, « La réforme « Fouchet-Capelle » de l'Éducation nationale », *Espoir, Revue de la Fondation Charles de Gaulle*, « Grands dossiers de la Ve République : Réformer l'éducation nationale et l'enseignement supérieur (1958-1969) », n° 163, hiver 2010-2011.

GILLI Jean-Paul, « Gérer l'université », dans Dauphine université, *Dauphine de l'expérimentation à l'innovation*.

LAURENT Pierre, « Cinq ans rue de Grenelle », *Espoir, Revue de la Fondation Charles de Gaulle*, « Grands dossiers de la Ve République : Réformer l'éducation nationale et l'enseignement supérieur (1958-1969) », n° 163, hiver 2010-2011.

LE NOE Olivier, « René Haby au 34 rue de Chateaudun, 1966-1968 » L'expérience d'un directeur de cabinet sur les vicissitudes de la normalisation administrative des services du Ministère de la Jeunesse et des Sports (entretien), *Terrains & travaux*, 2007/1 n° 12, pp. 163-194.

NARBONNE Jacques, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, Paris, Denoël, 1994, 489 p.

PEYREFITTE Alain, *C'était de Gaulle, Tome 3 « Tout le monde a besoin d'une France qui marche »*, Paris, Fayard, 2000, 680 p.

2. Entretiens :

24 entretiens semi-directifs d'une durée comprise entre 1h30 et 6h ont été réalisés par nos soins avec différents types d'acteurs de « Vincennes » : Marc Barbut, Jacques de Chalendar, Jean-Louis Crémieux-Brilhac et Alfred Grosser pour les « décideurs » ; Bernard Cassen, Hélène Cixous et Pierre Dommergues pour les « fondateurs » ; Alain Badiou, Bernard Barbiche, Daniel Bensaïd, Guy Berger, Alain Brossat, Marianne Debouzy, Robert Linhart, Kostas Mavrakakis, Jean-Claude Passeron, René Schérer, Hourya Sinaceur et Pierre Sorlin pour les enseignants ; Jean-Michel Carré, Chantal Forge, Pierre Hervé, E. L. et Laurence Tragnan pour les étudiants.

Comptes rendus des 58 entretiens réalisés par Assia Melamed (présents dans le Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC) avec : M. Alliot, G. Antoine, A. Badiou, E. Balibar, C. Baltz, M. Beaud, J. Bellemin-Noël, G. Berger, J. Bouvier, J. Cabot, « Casamayor », R. Castel, J. de Chalendar, C. Chevalley, H. Cixous, A. Cullioli, J. Devisse, D. Jean, P. Dommergues, J. Droz, C. et G. Eizykman-Fihman, F. George, F. Poirier, M. Frazee, « Frédérique », C. Frioux, J.

Gattégno, G. Miller, A. Glucksmann, M. Gross, D. Guedj, « Guillaume », (?) Hatzfeld, N. Herpin, « Jean Henri », J. Arditty, J. Julliard, E. Kaufholz, R. Las Vergnas, J.-F. Le Ny, S. Leclaire, M.-N. Thibault, M. Royer, « Mireille », S. Monod, C. Mossé, J. Narboni, A. Nicolai, « Oriano », J.-C. Passeron, E. Pereny, J. Rancière, M. Rebérioux, « Rémy » - il s'agit sans doute de Remy Kolpa Kopoul, « *le petit chef mao de la fac de Vincennes* » (cf. *Libération*, 13 janvier 2009)-, J.-M. Salmon, P. Sorlin, E. Terray, M.-D. Villatte.

13 entretiens réalisés par Robert Gildea avec M.-A. Burnier, Y. Cohen, J.-P. Le Dantec, D. Defert, J.-P. Dollé, J.-P. Duteuil, D. Grange, J. Le Bitoux, J.-Y. Potel, N. Ringart, O. Rolin, A. Sénik, et R. Schérer.

entretiens de Michel Debeauvais et de Maurice Courtois avec Guy Berger

entretien d'Hélène Cixous avec Delphine Naudier

entretien de Michel Debeauvais, M. Blanc et Y. Robveille avec Charles Soulié

entretien de J. Sirinelli, témoin n° 106, mars 1999, INRP.

3. Archives :

3.1 De responsables de la politique scolaire

[Consultées mais pas utilisées : Fonds des Inspections générales (ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche), 19870199, AN].

Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Éducation nationale), 19870191/2-7-8-9, AN.

Fonds 19870192/33-34-35-38 versement du Cabinet du ministre de l'Éducation nationale Edgard Faure (Juillet 1968-Mai 1969), Dossiers de Gaillard (Yann) inspecteur des finances, directeur adjoint du Cabinet, chargé des affaires économiques et financières, de la liaison avec l'Aménagement du territoire et le plan, des affaires européennes, des constructions universitaires et scolaires, du ramassage scolaire, AN.

Fonds Sébastien Loste (« chargé de mission, au Secrétariat général de la Présidence de la République, de novembre 1963 à avril 1969, plus spécialement chargé des questions intéressant l'Éducation nationale, la Recherche scientifique et technique et, dans une moindre mesure, des problèmes de santé en tant qu'ils touchent à l'Enseignement ou à la Recherche »), 640AP/50-54-63-64, AN.

Fonds Jacques Trorial, F48/4, Fondation Charles De Gaulle.

Archives privées de J. de Chalendar

3.2. Sur le militantisme étudiant :

Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Charnomordic, F delta 0701/1, BDIC.

Fonds Centre étudiant de recherche syndicale. BDIC. F delta 0422.

Fonds Goichon, Amélie-Marie. F delta 1729/9. BDIC.

Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696, BDIC.

3.3 Sur « mai 68 »

Fonds 1968 n°1, cartons V- XXIII, CHS.

Fonds 68 n°3, carton LVI, CHS.

3.4. Sur Vincennes :

Université de Paris VIII-Recueil. Tracts diffusés sur le campus universitaire-1969, FOL-WZ-1917

Fonds Hélène Cixous, Bibliothèque nationale Richelieu, département des manuscrits, NAF, 28080, V.4.

Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696, BDIC.

Fonds 1140W4 du Rectorat de Paris

Fonds Vincennes de la bibliothèque universitaire de Paris 8 : V47 : guides de l'étudiant 1968-1979 ; V 50 : Guides des diplômes nationaux de 1^{er} cycle, 1976-2004 ; V 55 : Programmes 1968-1973 ; V 56 : Programmes 1973-1974 ; V 57 : Programmes 1974-1977 ; V 58 : Programmes 1977-1980 ; V 136 : Témoignages sur Vincennes.

3.5. Sur le PCF :

« Lettre d'Althusser, secrétaire de l'ENS Ulm, philosophe marxiste, à Queysanne, à propos des questions que celui-ci a posé au cours de la première séance d'un séminaire sur « Théorie et méthode en sciences humaines », datée de 1963, Archives Leroy de Bobigny.

Comité central du PCF, Argenteuil, 13 mars 1966, *Résolution sur les problèmes idéologiques et culturels, Le Parti communiste, les intellectuels et la culture.*

BIBLIOGRAPHIE

« Jadis et naguère, le savoir avait pour support le corps du savant, aède ou griot.
Une bibliothèque vivante ... : voilà le corps enseignant du pédagogue »¹

1. Sociologie générale :

ALONZO Philippe, HUGREE Cédric, *Sociologie des classes populaires*, Paris, Armand Colin, 2010, 122 p.

BOURDIEU Pierre, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol 24, novembre 1978, pp. 2-22.

BLUMER Herbert, « Les problèmes sociaux comme comportements collectifs », *Politix*, volume 17, n°67, 2004, pp. 185-199.

ELIAS Norbert, *La société des individus*, Paris, Pocket, 2004, 301 p.

ELIAS Norbert, *La société de cour*, Paris, Flammarion, 1985, 330 p.

MANNHEIM Karl, *Le problème des générations*, Paris, Armand Colin, 2011, 162 p.

MAUGER Gérard, F. POLIAK Claude, PUDAL Bernard, *Histoires de lecteurs*, Paris, Nathan, 1999, 446 p.

MUEL-DREYFUS Francine, *Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1900 : les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Minuit, 1983, 269 p.

SAPIRO Gisèle, « La vocation artistique entre don et don de soi », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 168, 2007, pp. 4-11.

1.1 Sociologie des intellectuels :

CHATEIGNIER Frédéric, *D'Althusser à Mao : les Cahiers marxistes-léninistes (1964-1968)*, Mémoire secondaire pour le DEA de sciences sociales ENS-EHESS, octobre 2004.

CUSSET François, *French theory : Foucault, Derrida, Deleuze & Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unis*, Paris, La Découverte, 2005, 376 p.

¹ Michel Serres, *Petite poucette*, Paris, Le Pommier, 2012, p. 18.

DOSSE François, *Histoire du structuralisme, vol. II, Le chant du cygne, 1967 à nos jours*, Paris, La Découverte, 1991, 550 p.

PINTO Louis, *Les Philosophes entre le lycée et l'avant-garde : les métamorphoses de la philosophie dans la France d'aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan, 1986, 230 p.

MATONTI Frédérique, « Structuralisme et prophétisme », DAMAMME Dominique, GOBILLE Boris, MATONTI Frédérique, PUDAL Bernard (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry sur Seine, l'Atelier, 2008, pp. 172-185.

MATONTI Frédérique, *Intellectuels communistes : essai sur l'obéissance politique : la Nouvelle critique (1967-1980)*, Paris, La Découverte, 2005.

TRESPEUCH Anna, « L'Internationale situationniste : d'autres horizons de révolte », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 2009/2, n° 94, pp. 10-15.

1.2. Sociologie du monde ouvrier :

COROUGE Christian et al., « Engagement et désengagement militant aux usines Peugeot de Sochaux dans les années 1980 et 1990. Pourquoi la « Chronique Peugeot » de 1984-1985 parue dans Actes s'est-elle interrompue ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2013/1 n° 196-197, pp. 20-33.

COROUGE Christian et PIALOUX Michel, *Résister à la chaîne. Dialogue entre un ouvrier de Peugeot et un sociologue*, Marseille, Agone, 2011, 463 p.

LOMBA Cédric et MISCHI Julian, « Ouvriers et intellectuels face à l'ordre usinier », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2013/1 n° 196-197, pp. 4-19.

PONSARD Nathalie, « Histoire de lecteurs ouvriers stéphanois des années 1930 à nos jours : un autre « voyage en culture ouvrière » ? », *Le Mouvement Social*, 2003/4 no 205, pp. 61-86.

PONSARD Nathalie, « Quand l'histoire socioculturelle est aussi histoire orale. L'exemple des pratiques de lecture dans une communauté d'ouvriers des années 30 à nos jours », *Genèses*, 2002/3 no 48, pp. 100-114.

VIGNA Xavier, *Histoire des ouvriers en France au XXe siècle*, Paris, Perrin, 2012, 404 p.

2. Sociologie politique générale :

BOLTANSKI Luc, BOURDIEU Pierre, « La production de l'idéologie dominante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 2, n°2-3, juin 1976, pp. 3-73.

BOURDIEU Pierre, « La représentation politique. Eléments pour une théorie du champ politique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°36-37, 1981, pp. 3-24.

COHEN Antonin, LACROIX Bernard, RIUTORT Philippe (dir.), *Nouveau manuel de science politique*, Paris, La Découverte, 2009, 786 p.

DUBOIS Vincent, « L'action publique », COHEN Antonin, LACROIX Bernard, RIUTORT Philippe (dir.), *Nouveau manuel de science politique*, Paris, La Découverte, 2009, p. 315.

GAXIE Daniel, *Le cens caché : inégalités culturelles et ségrégation politique*, Paris, Seuil, 1978, 264 p.

HIRSCHMAN Albert O., *Défection et prise de parole : théorie et applications*, Paris, Fayard, 1995, 212 p.

LAGROYE Jacques, FRANÇOIS Bastien, SAWICKI Frédéric, *Sociologie politique*, Paris, Presses de Sciences Po-Dalloz, 2006, 623 p.

MATONTI Frédérique, *Intellectuels communistes. Essai sur l'obéissance politique. La Nouvelle Critique (1967-1980)*, Paris, La Découverte, 2005, 413 p.

MATONTI Frédérique, POUPEAU Franck, « Le capital militant. Essai de définition », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2004/5, n°155, pp. 4-11.

PUDAL Bernard, *Prendre parti. Pour une sociologie historique du PCF*, Paris, FNSP, 1989, 329 p.

ZIMMERMANN Bénédicte, « Eléments pour une socio-histoire des catégories de l'action publique », dans LABORIER Pascale, TROM Danny, *Historicités de l'action publique*, Paris, PUF, 2003, p. 251.

2.1 Sociologie des crises politiques et de l' « événement » :

BENSA Alban, FASSIN Eric, « Les sciences sociales face à l'événement », *Terrain*, 38, 2002, pp. 5-20.

BESSIN Marc, BIDART Claire, GROSSETTI Michel (dir.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, 2010, 397 p.

COLLOVALD Annie, GAÏTI Brigitte (dir.), *La démocratie aux extrêmes : sur la radicalisation politique*, Paris, La Dispute, 2006, 338 p.

DOBRY Michel, *Sociologie des crises politiques : la dynamique des mobilisations multisectorielles*, Paris, FNSP, 1992 (1986), 319 p.

GOBILLE Boris, « L'évènement Mai 68. Pour une sociologie du temps court. », *Annales HSS*, mars-avril 2008, n°2, pp. 321-349

TACKETT Timothy, *Par la volonté du peuple : comment les députés de 1789 sont devenus révolutionnaires*, Paris, Albin Michel, 1997, 360 p.

2.1.1. Sur « mai 68 » :

AUDIGIER François, « Le gaullisme d'ordre des années 68 », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2012/4, n° 116, pp. 53-68.

AUDIGIER François, « Le malaise des jeunes gaullistes en Mai 68 », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2001/2 no 70, pp. 71-88.

BRILLANT Bernard, *Les Clercs de 68*, Paris, PUF, 2003, 629 p.

BRUCY Guy, « 1968 et la formation : conquête d'un bien universel ou genèse d'un nouvel ordre politique et social ? », dans MARGAIRAZ Michel, TARTAKOWSKY Danielle, *1968, entre libération et libéralisation : la grande bifurcation*, Rennes, PUR, 2010, pp. 259-287.

de CERTEAU Michel, « En mai dernier, on a pris la parole comme on a pris la Bastille en 1789 », *Etudes*, juin-juillet 1968 repris dans *La prise de parole*, Paris, Le Seuil, 1994 (1968), 278 p.

« Chronologie des événements de mai-juin 1968 », Paris, La Documentation française, 1970, 99 p.

DAMAMME Dominique, GOBILLE Boris, MATONTI Frédérique, PUDAL Bernard (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry sur Seine, l'Atelier, 2008, 445 p.

DAMAMME Dominique, GOBILLE Boris, MATONTI Frédérique, PUDAL Bernard, « Prologue. Mai-Juin 68 en France, le temps de comprendre », dans DAMAMME Dominique, GOBILLE Boris, MATONTI Frédérique, PUDAL Bernard (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry sur Seine, l'Atelier, 2008.

DARMON Muriel, « Rien de grave. Les transformations de la discipline dans un lycée de province, 1940-1970 », dans DAMAMME Dominique, GOBILLE Boris, MATONTI Frédérique, PUDAL Bernard (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry sur Seine, l'Atelier, 2008, pp. 75-88.

DREYFUS-ARMAND Geneviève, « D'un mouvement étudiant l'autre : la Sorbonne à la veille du 3 mai 1968 », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 136-147.

FAURE Christine, « Mai 1968 à Toulouse : le Mouvement du 25 avril », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n°11-13, pp. 200-204.

GAÏTI Brigitte, « Le charisme en partage : Mai-Juin 1968 chez les gaullistes », dans DAMAMME Dominique, GOBILLE Boris, MATONTI Frédérique, PUDAL Bernard (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry sur Seine, l'Atelier, 2008, pp. 259-273.

GERVEREAU Laurent, « Les affiches de "mai 68" », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 160-171.

GILCHER-HOLTEY Ingrid, « Eléments pour une histoire comparée de mai 68 en France et en Allemagne », *Scalpel*, 1999, n°4-5, <http://www.gap-nanterre.org/spip.php?article47>

GOBILLE Boris, « Mai-juin 68 : crise du consentement et ruptures d'allégeance », dans DAMAMME Dominique, GOBILLE Boris, MATONTI Frédérique, PUDAL Bernard (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry sur Seine, l'Atelier, 2008, pp. 15-34.

GOBILLE Boris, « La vocation d'hétérodoxie », dans DAMAMME Dominique, GOBILLE Boris, MATONTI Frédérique, PUDAL Bernard (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry sur Seine, l'Atelier, 2008, pp. 274-294.

GRUEL Louis, *La Rébellion de 68. Une relecture sociologique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, 197 p.

HATZFELD Nicolas, LOMBA Cédric, « Unité ouvriers-étudiants : quelles pratiques derrière le mot d'ordre ? Retour sur Besançon en 1968 », *Savoir/agir*, 2008, n°6, pp. 41-48.

LACROIX Bernard, « Trente ans après comment expliquer Mai 68. D'aujourd'hui à hier et d'hier à aujourd'hui : le chercheur et son objet », *Scalpel*, n°4-5, 1999, <http://www.gap-nanterre.org/spip.php?article44>

LACROIX Bernard, « A contre-courant : le parti pris du réalisme », *Pouvoirs*, n°39, 1986, pp. 117- 127.

LACROIX Bernard, « Les jeunes et l'utopie : transformations sociales et représentations collectives dans la France des années 1968 » dans *Religion, société et politique : mélanges en hommage à Jacques Ellul*, Paris, PUF, 1983, pp. 719-742.

LANGÉ Gérard, « L'exemple caennais », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 205-213.

LECLERCQ Catherine, PAGIS Julie, « Les incidences biographiques de l'engagement. Socialisations militantes et mobilité sociale. Introduction », *Sociétés contemporaines*, 2011/4 n° 84, pp. 5-23.

LEGOIS Jean-Philippe, « Les années 68 : du passé faisons table rase !? », dans GERME, Groupe d'études et de recherches sur les mouvements étudiants, LEGOIS Jean-Philippe, MONCHABLON Alain, MORDER Robi (coord.), *100 ans de mouvements étudiants*, Paris, Syllepse, 2007.

LESCHI Didier, « Mai 68 et le mouvement lycéen », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n°11-13, pp. 260-264.

LE CORNU Danièle, MAZUY Rachel, « Chronologie des événements à Nanterre en 1967-1968 », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, vol. 11, n°11, pp.133-135.

Lomba Cédric, « Naville et le CNRS : l'administration du Centre d'Etudes Sociologiques (1960-1968) », dans BLUM Françoise, avec la collaboration de LE DANTEC Sylvie, *Les vies de Pierre Naville*, Villeneuve-D'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2007, pp. 274-275.

MAURIN Eric, McNALLY Sandra, « Les bénéfiques de long terme de 1968 », http://www.repid.com/article.php3?id_article=344

PAGIS Julie, « Incidences biographiques du militantisme en Mai 68 », *Sociétés contemporaines*, 2011/4 n° 84, pp. 25-51.

PAGIS Julie, *Les incidences biographiques du militantisme en mai 68. Une enquête sur deux générations familiales : des « soixante-huitards » et leurs enfants scolarisés dans deux écoles expérimentales (Vitruve et Ange-Guépin)*, thèse pour l'obtention du titre de docteur de l'EHESS, 2009, 927 p.

PAGIS Julie, « Repenser la formation de générations politiques sous l'angle du genre. Le cas de Mai-Juin 68 », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, n°29, 2009, pp. 97-118.

PAGIS Julie, « Quand le genre entre en crise (politique)... Les effets biographiques du militantisme en Mai-68 », *Sociétés & Représentations*, 2007/2 n° 24, pp. 233-249.

PROST Antoine, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », dans GIRAULT Jacques (dir.), *Les Enseignants dans la société française au XXe siècle : itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2004, pp. 147-164.

PUDAL Bernard, « "Le moment 68 en France" (éléments de problématique) », dans SCHAUFELBUEHL Janick Marina (dir.) *1968-1978 (Une décennie mouvementée en Suisse)*, Zurich : Chronos, Verlag, 2009, pp. 53-66.

PUDAL Bernard, « Les événements de mai-juin 1968 : bref récit chronologique », dans DAMAMME Dominique, GOBILLE Boris, MATONTI Frédérique, PUDAL Bernard (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry sur Seine, l'Atelier, 2008, pp. 189-194.

PUDAL Bernard, RETIERE Jean-Noël, « Les grèves ouvrières de 68, un mouvement social sans lendemain mémoriel », dans DAMAMME Dominique, GOBILLE Boris, MATONTI Frédérique, PUDAL Bernard (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry sur Seine, l'Atelier, 2008, pp. 207-221.

VIGNA Xavier, *L'Insubordination ouvrière dans les années 68. Essai d'histoire politique des usines*, Rennes, PUR, 2007, 378 p.

ROSS Kristin, *Mai 68 et ses vies ultérieures*, Paris, Edition Complexe, Le Monde diplomatique, 2005, 248 p.

SIMONIN Anne, « L'écrivain, l'éditeur et les mauvaises mœurs », dans DAMAMME Dominique, GOBILLE Boris, MATONTI Frédérique, PUDAL Bernard (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry sur Seine, l'Atelier, 2008, pp. 411-427.

SUZZONI Monique, « Chronologie générale », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 284-303.

ZANCARINI-FOURNEL Michelle, « Récit. Le champ des possibles », dans ARTIERES Philippe, ZANCARINI-FOURNEL Michelle, (dir.), *68 une histoire collective, 1962-1981*, Paris, La Découverte, 2008, pp. 17-55.

ZANCARINI-FOURNEL Michelle, « Chronologie France 1962-1981 », dans ARTIERES Philippe, ZANCARINI-FOURNEL Michelle, (dir.), *68 une histoire collective, 1962-1981*, Paris, La Découverte, 2008, pp. 787-798.

ZANCARINI-FOURNEL Michelle, « Les Etudiants et le PCF, un rendez-vous manqué ? », communication à la journée : Le Parti communiste en Mai-juin 68. Témoignages et analyses, 16 avril 2005, dans le cadre du séminaire « Communismes. Territoires et militants communistes : approches plurielles et comparées » du CHS, animé par Bernard Pudal, Claude Penetier, Roland Lew, Bruno Groppo, Jacques Girault.

2.2. Socio-histoire de la « technocratie » et de la gouvernance de la IVe et Ve

Républiques :

ANDRIEU Claire, « Club Jean Moulin », dans JULLIARD Jacques, WINOCK Michel (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français. Les personnes, les lieux, les moments*, Paris, Seuil, 2009, pp. 324-326.

DULONG Delphine, *Moderniser la politique. Aux origines de la Ve République*, Paris-Montréal, L'Harmattan, 1997, 291 p.

DULONG Delphine, « Quand l'économie devient politique. La conversion de la compétence économique en compétence politique, sous la Ve République », *Politix*, Vol. 9, n°35, 1996, pp. 109-130.

GUIADER Vincent, *Socio-histoire de la prospective. La transformation d'une entreprise réformatrice en expertise d'Etat*, thèse pour l'obtention du grade de docteur en science politique, Paris-Dauphine, décembre 2008, 571 p.

TANGUY Lucie, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, Vol. 43, No. 4 (Oct. - Dec., 2002), pp. 685-709.

3. Socio-histoire de l'enseignement et des politiques scolaires :

AGULHON Catherine, POLONI Arlette, TANGUY Lucie, « Les institutions d'enseignement technique court en France », *Revue française de pédagogie*, Volume 78, 1987, pp. 43-64.

AMESTOY Georges, *Les universités françaises*, Paris, Education et Gestion, n° spécial, 1968, 394 p.

AUST Jérôme, « La loi Faure, une rupture avortée ? Effets de policy feedback et application de la loi Faure à Lyon », *Politiques et management public*, vol. 23 n° 1, 2005, pp.

BAILLIF Clarisse, « Les mécanismes de la sélectivité sociale dans l'enseignement supérieur », <http://colloque-iredu.u-bourgogne.fr/posterscom/communications/BAILLIF.pdf>

BARTH Britt-Marie, CAPELANI Christine, « Laot (Françoise). - La Formation des Adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy », *Revue française de pédagogie*, Année 1999, Volume 129, Numéro 1, pp. 150-155.

BAUDELLOT Christian, BENOLIEL Roger, CUKROWICZ Hubert, ESTABLET Roger, *Les étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, Maspéro, 1981, 219 p.

BEAUD Stéphane, CONVERT Bernard, « « 30 % de boursiers » en grande école... et après ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010/3, n° 183, pp. 4-13.

BONGRAND Philippe, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution », *Politix*, 2012/2, n° 98, pp. 35-56.

- BONGRAND Philippe, *La scolarisation des mœurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation, en France, depuis la Libération*, Thèse pour l'obtention du grade de docteur en science politique, Université de Picardie Jules Verne, juin 2009, 481 p.
- BOUDON Raymond, « La crise universitaire française : essai de diagnostic sociologique », *Annales*, 24e année, mai-juin 1969, n°3, pp. 738-764.
- BOURDIEU Pierre, *Homo academicus*, Paris, Minuit, 1992 (1984), 317 p.
- BOURDIEU Pierre, « Epreuve scolaire et consécration sociale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 39, 1981, pp. 3-70.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970, 279 p.
- CHAPOULIE Jean-Michel, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, PUR, 2010, 614 p.
- CHAPOULIE Jean-Michel, FRIDENSON Patrick, PROST Antoine, « Éditorial. Jalons pour une histoire sociale de la science et des établissements d'enseignement supérieur en France depuis 1945 », *Le Mouvement Social*, 2010/4, n° 233, pp. 3-12.
- CHAPOULIE Jean-Michel, « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme « experts » de la politique scolaire en France 1945-1962 », *Genèses* 64, septembre 2006, pp. 124-145.
- CHAPOULIE Jean-Michel, « Sur le contexte des Héritiers et de la Reproduction », dans CHAPOULIE Jean-Michel, KOURCHID Olivier, ROBERT Jean-Louis, SOHN Anne-Marie, *Sociologues et sociologies, La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- CHARLE Christophe, « Les références étrangères des universitaires. Essai de comparaison entre la France et l'Allemagne, 1870-1970 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003/3, n° 148, pp. 8-19.
- CHARLE Christophe, « Les femmes dans l'enseignement supérieur », dans DUCLERT Vincent, FRIDENSON Patrick, *Avenirs et avant-gardes en France Mélanges Madeleine Rébérioux*, Paris, La Découverte, 1999, pp. 84-105.
- CLARK Terry N., CLARK Priscilla P., « Le patron et son cercle : clef de l'Université française », *Revue française de sociologie*, vol. 12, n°1, 1971, pp. 19-39.
- CLEMENT Pierre, *Réformer les programmes pour changer l'école ? Une sociologie historique du champ du pouvoir scolaire*, thèse pour le doctorat de sociologie, Université de Picardie Jules Verne, 2013, 793 p.
- DAMAMME Dominique, « Laboratoires de la réforme pédagogique », dans DAMAMME Dominique, GOBILLE Boris, MATONTI Frédérique, PUDAL Bernard (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry sur Seine, l'Atelier, 2008, pp. 245-258.
- DROUARD Alain, « La déperdition universitaire en France », *Paedagogica Europaea*, 1977, Vol. 12, No. 3, pp. 31-51.
- DUCLERT Vincent, « Le colloque de Caen – 1956. La IVe République et la mobilisation scientifique », *Historiens et géographes*, 1998, n°361, pp. 229-254.
- DURKHEIM Emile, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 2003 (1922), 130 p.

- DURU-BELLAT Marie, VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1999, 252 p.
- EURIAT Michel, THELOT Claude, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie*, 1995, 36-3, pp. 403-438.
- FAGUER Jean-Pierre, *Khâgneux pour la vie : une histoire des années soixante*, Paris, Centre d'études de l'emploi, 1995, 142 p.
- FRIDENSON Patrick, « La politique universitaire depuis 1968 », *Le Mouvement Social*, 2010/4 n° 233, pp. 47-67.
- GAUTHIER Julie, *L'université française et la fabrique de professionnels. Essai de typologie des formations universitaires*, Thèse pour l'obtention du grade de docteur en sociologie, Université d'Aix-Marseille, février 2012, 420 p.
- GERBOD Paul, « L'enseignement supérieur », dans MIALARET Gaston, VIAL Jean (dir.), *Histoire mondiale de l'éducation, Tome 4 de 1945 à nos jours*, Paris, PUF, 1981, pp. 307-318.
- GOBLOT Edmond, *La barrière et le niveau : étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Paris, PUF, 2010 (1925), 90 p.
- GRIGNON Claude, PASSERON Jean-Claude, *Innovations dans l'enseignement supérieur : expériences françaises avant 1968*, Paris, OCDE, 1970, 139 p.
- LEFRANC Robert, « L'audiovisuel », dans MIALARET Gaston, VIAL Jean (dir.), *Histoire mondiale de l'éducation, Tome 4 de 1945 à nos jours*, Paris, PUF, 1981, pp. 153-159.
- LEGOUX Yves, « Le Bureau des Programmes de Recherches de l'Education nationale », *Revue française de sociologie*, 1968, 9-1, Vol. II, pp. 297-302.
- LELIEVRE Claude, « Le baccalauréat et l'entrée à l'Université », *Les politiques scolaires mises en examen. Douze questions en débat*, Issy-les-Moulineaux, ESF éd., 2004 (2e édition), 208 p.
- MATONTI Frédérique, PUDAL Bernard, « L'UEC ou l'autonomie confisquée », dans DAMAMME Dominique, GOBILLE Boris, MATONTI Frédérique, PUDAL Bernard (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry sur Seine, l'Atelier, 2008, pp. 130-143.
- MERINDOL Jean-Yves, « Les universitaires et leurs statuts depuis 1968 », *Le Mouvement social*, 2010/4 n°233, pp. 69-91.
- MIALARET Gaston, « La création des sciences de l'éducation », dans Mireille Froment, Michel Caillot, Michel Roger (dir.), *30 ans de sciences de l'éducation à Paris V*, Paris, PUF, 2000.
- MIALARET Gaston, « Le plan Langevin-Wallon », dans MIALARET Gaston, VIAL Jean (dir.), *Histoire mondiale de l'éducation, Tome 4 de 1945 à nos jours*, Paris, PUF, 1981.
- MINOT Jacques, *Histoire des universités françaises*, Paris, PUF, 1991, 127 p.
- MORDER Robi, « Personnalités extérieures et gouvernement des universités : dispositifs et réformes, pratiques et représentations », Colloque international du

RESUP : L'enseignement supérieur et la recherche en réformes, Paris, 27 au 29 Janvier 2011.
<http://www.resup.u-bordeaux2.fr/manifestations/colloque%20international%20Paris%202011/Colloque%20RESUP%202011%20Vol%202.pdf>

MOREL Stanislas, *L'échec scolaire en France (1960-2010). Sociologie d'un champ d'intervention professionnelle*, thèse pour l'obtention du grade de docteur en sociologie, EHESS, 2010, 581 p.

MUSSELIN Christine, *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, 2001, 218 p.

OEUVRARD Françoise, CACOUAULT Marlaine, *Sociologie de l'éducation*, Paris, La découverte, 2003, 127 p.

OEUVRARD Françoise, « « Démocratisation » ou élimination différée ? Note sur l'évolution du recrutement social de l'enseignement secondaire en France, entre 1958 et 1976 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 30, novembre 1979, pp. 87-97.

PASSERON Jean-Claude, PROST Antoine, « L'enseignement, lieu de rencontre entre historiens et sociologues », *Sociétés contemporaines*, n°1, mars 1990, pp. 7-45.

PASSERON Jean-Claude, « 1950-1980 : L'université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ? », dans VERGER Jacques (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986, 432 p.

PASSERON Jean-Claude, « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, 1982, 23-4. pp. 551-584.

PENNETIER Claude, PUDAL Bernard, « La certification scolaire communiste dans les années trente », *Politix*, n°35, 1996, pp. 69-88.

PICARD Emmanuelle, « Les universitaires de Mai 68 : tensions structurelles et radicalisation syndicale autour de la réforme du Comité consultatif des universités », dans MORIN Gilles, CHEVANDIER Christian, BENOIT Bruno (dir.), *Mai 68 et les identités professionnelles*, Rennes, PUR, 2011, pp. 269-280.

PICARD Emmanuelle, « Les universitaires français de l'Université impériale à la loi Savary », document de travail, janvier 2011.

POUPEAU Franck, *Une sociologie d'Etat : l'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003, 251 p.

PRESSAT Roland, « Professeurs et maîtres-assistants de l'enseignement supérieur (lettres) », *Population et l'enseignement*, INED, PUF, 1970, pp. 563-566.

PROST Antoine, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2013, 385 p.

PROST Antoine, CYTERMANN Jean-Richard, « Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France », *Le Mouvement Social*, 2010/4, n° 233, pp. 31-46.

PROST Antoine, « GARNIER (Bruno), Les Combattants de l'école unique. Introduction à l'édition critique de L'Université nouvelle par les Compagnons : des origines à la dispersion du groupe, 1917-1933 », *Histoire de l'éducation*, 2009, n°122, pp. 132-136.

- PROST Antoine, « Langevin-Wallon, l'espoir tué dans l'œuf », *Le Monde de l'éducation*, février 2007.
- PROST Antoine, *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1997, 254 p.
- PROST Antoine, « L'école et la famille dans une société en mutation », Tome IV de PARIAS Louis-Henri (dir.), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Nouvelle Librairie de France G.-V. Labat, 1981, 729 p.
- PUDAL Bernard, « Ordre symbolique et système scolaire dans les années 1960 », dans DAMAMME Dominique, GOBILLE Boris, MATONTI Frédérique, PUDAL Bernard (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry sur Seine, l'Atelier, 2008, pp. 47-61.
- ROBERT André D., « Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2008/3 Vol. 41, pp. 27-45.
- ROBERT André D., « De Gaulle, l'école et l'économie », dans TROGER Vincent (dir.) *Une histoire de l'éducation et de la formation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2006.
- ROBERT André D., *Système éducatif et réformes, de 1944 à nos jours*, Paris, Nathan pédagogie, 1993, 254 p.
- SAWICKI Frédéric, « Pour une sociologie des problématisations politiques de l'École », *Politix*, 2012/2, n° 98, pp. 7-33.
- SECLER-RIOU Fernande, « Les travaux de la commission Langevin-Wallon », *La Pensée*, n°144, avril 1969.
- SOREL Etya, *Une ambition pour l'école. Le plan Langevin-Wallon (1943-1947)*, Paris, Ed. sociales, 1997, 238 p.
- SOULIE Charles, « La recomposition des facultés et disciplines dans l'université française des années soixante », dans SOULIE Charles (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, St Denis, PUV, 2012, pp. 31-60.
- TYSSENS Jeffrey, « French University Teachers and their Trade Unions, 1945-1972. Interest Aggregation and Ideological Confrontation in a Period of Educational Expansion », communication au Congrès International des Sciences Historiques d'Oslo, 11 août 2000, <http://www.oslo2000.uio.no/AIO/AIO16/group%207/Tyssens.pdf>, 11 p.
- VALENCE David, « Réformer l'éducation nationale et l'enseignement supérieur (1958-1969) », *Espoir, Revue de la Fondation Charles de Gaulle*, « Grands dossiers de la Ve République : Réformer l'éducation nationale et l'enseignement supérieur (1958-1969) », n° 163, hiver 2010-2011.
- VRAIN Philippe, *Les débouchés professionnels des étudiants, lettres, droit, sciences économiques, instituts d'études politiques, grandes écoles de commerce*, Cahiers du centre d'études de l'emploi, 3, Paris, PUF, 1973, 145 p.
- WEBER Louis, « Les Héritiers et La reproduction dans les débats des années 60-70 », *Savoir/agir*, 2010, n°17, pp. 21-32.

3.1 Sur la statistique scolaire :

AGULHON Catherine, « La mesure en éducation, un outil au service du politique. L'exemple de la production française », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35/3, 2006, pp. 315-366.

BISSERET Noëlle, « La sélection à l'université et sa signification pour l'étude des rapports de dominance », *Revue française de sociologie*, IX, 1968, pp. 463-496.

BRIAND Jean-Pierre, CHAPOULIE Jean-Michel, PERETZ Henri, « Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité », *Revue française de sociologie*, 1979, 20-4, pp. 669-702.

COMBESSIE Jean-Claude, « Analyse critique d'une histoire des traitements statistiques des inégalités de destin. Le cas de l'évolution des chances d'accès à l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2011/3, n° 188, pp. 4-31.

COMBESSIE Jean-Claude, « Trente ans de comparaison des inégalités des chances : quand la méthode retenue conditionne la conclusion », *Courrier des statistiques*, INSEE, 112, décembre 2004, pp. 37-54.

GARCIA Sandrine, POUPEAU Franck, « La mesure de la « démocratisation » scolaire. Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003/4, n°149, pp. 74-87.

3.2 Sur l'enseignement technique:

FAGUER Jean-Pierre, « Le baccalauréat "E" et le mythe du technicien », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nov. 1983, Vol. 50, pp. 85-96.

3.3 Sur l'enseignement privé :

BALLION Robert « Enseignement privé, enseignement refuge », *Revue française de pédagogie*, vol. 29, 1974. pp. 39-50.

TANGUY Lucie, « L'État et l'école. L'école privée en France », *Revue française de sociologie*, 1972, 13-3, pp. 325-375

3.4. Sur l' « éducation nouvelle » :

DUBOIS Arnaud, « Pédagogie institutionnelle et Education nouvelle (1958-1968) », dans Laurent Gutierrez, Laurent Besse, Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, PUG, 2012, pp. 89- 100.

GUTIERREZ Laurent, BESSE Laurent, PROST Antoine (dir.), *Réformer l'école : l'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, PUG, 2012, 447 p.

PAGIS Julie, « « Déscolarisons l'École » », dans DAMAMME Dominique, GOBILLE Boris, MATONTI Frédérique, PUDAL Bernard (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry sur Seine, l'Atelier, 2008, pp. 370-382.

3.5 Socio-histoire disciplinaire :

FABIANI Jean-Louis, *Les Philosophes de la République*, Paris, Minuit, 1988, 177 p.

GAUBERT Christophe, POULY Marie-Pierre, « Transformations morphologiques et mobilisations disciplinaires. Les enseignants et étudiants de l'Institut d'anglais de la Sorbonne en 1968 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2012/4, n° 194, pp. 78-97.

POULY Marie-Pierre, *L'esprit du capitalisme et le corps des lettrés : l'inscription scolaire de l'anglais et sa différenciation*, thèse pour l'obtention du grade de docteur en sciences sociales, EHESS, décembre 2009, 797 p.

3.5.1. Histoire de la sociologie :

CHAPOULIE Jean-Michel, « Un regard rétrospectif sur un demi-siècle d'enquêtes empiriques dans la sociologie française », *Education et sociétés*, 2012/2 n° 30, pp. 33-48.

CHAPOULIE Jean-Michel, KOURCHID Olivier, ROBERT Jean-Louis, SOHN Anne-Marie, *Sociologues et sociologies, La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, 2005, 291 p.

CHAPOULIE Jean-Michel, « La seconde fondation de la sociologie française, les Etats-Unis et la classe ouvrière », *Revue française de sociologie*, Vol. 32, No. 3 (Jul. - Sep., 1991), pp. 321-364.

CHENU Alain, « Une institution sans intention. La sociologie en France depuis l'après-guerre », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002/1, n° 141-142, pp. 46-61.

DELSAUT Yvette, « Sur Les Héritiers », dans CHAPOULIE Jean-Michel, KOURCHID Olivier, ROBERT Jean-Louis, SOHN Anne-Marie, *Sociologues et sociologies, La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, 2005.

DELSAUT Yvette, RIVIERE Marie-Christine, *Bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu, suivi d'un entretien sur l'esprit de la recherche*, St Germain du Puy, Le temps des cerises, 2002, 241 p.

DROUARD Alain, « Réflexions sur une chronologie : Le développement des sciences sociales en France de 1945 à la fin des années soixante », *Revue française de sociologie*, Vol. 23, No. 1 (Jan. - Mar., 1982), pp. 55-85.

MASSON Philippe, « Le financement de la sociologie française : les conventions de recherche de la DGRST dans les années soixante », *Genèses*, 2006/1, n°62, pp. 110-128.

MASSON Philippe, « Premières réceptions et diffusions des Héritiers (1964-1973) », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 2005/2, no 13, pp. 69-98.

MASSON Philippe, « La fabrication des Héritiers », *Revue française de sociologie*, n°42-3, 2001, pp. 477-507.

PASSERON Jean-Claude, « Que reste-t-il des Héritiers et de la Reproduction (1964-1971) aujourd'hui ? Questions, méthodes, concepts et réception d'une sociologie de l'éducation », dans CHAPOULIE Jean-Michel, KOURCHID Olivier, ROBERT Jean-

Louis, SOHN Anne-Marie, *Sociologues et sociologies, La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, 2005.

PASSERON Jean-Claude, « Le sociologue en politique et vice versa : enquêtes sociologiques et réformes pédagogiques dans les années 1960 », dans BOUVERESSE Jacques, ROCHE Daniel (dir.), *La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002)*, Paris, Odile Jacob, 2004, pp. 15-104.

POLLAK Michael, « La planification des sciences sociales », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 2, n°2-3, juin 1976, pp. 105-121.

3.6 Sur des établissements d'enseignement supérieur :

COMBEVACE-GAVET Marie-Chantal, *De Nanterre la Folie à Nanterre Université, 1964-1972, histoire d'une institution universitaire*, thèse pour l'obtention du grade de docteur en d'histoire, Paris X, 1999, 857 p.

CONDETTE Jean-François, « « Autour de mai 1968 » : de la faculté des Lettres à l'Université de Lille 3 : une mutation accélérée (1968-1970) », *Revue du Nord*, 2005/1 n° 359, pp. 139-176.

CONDETTE Jean-François, *La Faculté des lettres de Lille (1877 à 1974), les métamorphoses d'une institution universitaire française*, Villeneuve d'Asq, Presses universitaires du Septentrion, 1997.

DAUPHINE UNIVERSITE PARIS, *Dauphine de l'expérimentation à l'innovation*, Paris, Textuel, 2008.

LE COZANET Laurène, *Dauphine, genèse d'une « innovation pédagogique »*, *Enquête sur les logiques de production des pratiques d'enseignement en premier cycle (1968-1978)*, Mémoire de Master 2, 2009-2010, Paris IX-Dauphine.

LEGOIS Jean-Philippe, *La Sorbonne avant Mai 68. Chronique de la crise universitaire des années 60 à la Faculté des Lettres et Science Humaines de Paris*, Mémoire de maîtrise d'histoire, Paris I, septembre 1993, 319 p.

MAZON Brigitte, *Aux origines de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Le rôle du mécénat américain (1920-1960)*, Paris, Cerf, 1988, 187 p.

3.6.1 Sur Vincennes

AUDEBERT Sébastien, *Les Enseignants du département de philosophie du Centre universitaire expérimental de Vincennes à sa création : 1968-1970*, mémoire de l'IEP de Paris, novembre 1998.

CARIN Frédéric, LETINTURIER Lucie, RUJAS Javier, SOULIE Charles, « La sociologie à Vincennes : une discipline dispersée » dans SOULIE Charles (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, St Denis, PUV, 2012, pp. 315- 358.

DJIAN Jean-Michel (dir.), *Vincennes, une aventure de la pensée critique*, Paris, Flammarion, 2009, 191 p.

DORMOY-RAJRAMANAN Christelle, JEANPIERRE Laurent, « Excentrée ou excentrique ? Positions de l'Université de Vincennes dans la science politique française des années 1970 », *Revue française de science politique*, à paraître.

DORMOY Christelle, *Le Département de philosophie de Vincennes de 1968 à 1975 et l'expérimentation d'une utopie pédagogique*, DEA de sociologie politique, Paris X, 2004.

FAUCHERRE Rémi, *Atypie-Utopie. Vincennes, naissance d'une université : mai 1968-janvier 1969*, maîtrise d'histoire, Paris VII, 1992.

HAMON Hervé, ROTMAN Patrick, « Vincennes ou l'anomalie », *Le Débat*, n°12, mai 1981.

LE GALL Brice, « Un soubresaut de 1968, la parenthèse critique de l'économie politique à Vincennes » dans SOULIE Charles (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, St Denis, PUV, 2012, pp. 359- 391.

LEGOIS Jean-Philippe, « Jeux d'échelle entre les premiers pouvoirs universitaires vincennois », dans SOULIE Charles (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, St Denis, PUV, 2012.

POULY Marie-Pierre, « L'anglais de la Sorbonne à Vincennes », dans SOULIE Charles (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, St Denis, PUV, 2012, pp. 281- 313.

SOULIE Charles, « L'irruption de la dynamique étudiante » dans SOULIE Charles (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, St Denis, PUV, 2012.

SOULIE Charles (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, St Denis, PUV, 2012, 482 p.

VADROT Claude-Marie, « Naissance d'une université », *Politis*, n° 1.000, avril 2008, p. 24.

3.7 Sur l'engagement des enseignants :

DEPLAUDE Marc-Olivier, « Une mobilisation contre-révolutionnaire : la refondation du syndicat autonome des enseignants de médecine en mai 1968 et sa lutte pour la « sélection » », *Sociétés contemporaines*, 2009/01, n° 73, pp. 21-45.

FRAJERMAN Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *Histoire de l'éducation*, n°117, 2008, pp. 57-96.

FRAJERMAN Laurent, « L'identité du courant « unitaire » de la Fédération de l'Éducation Nationale entre 1944 et 1967 : copie conforme ou contre-modèle ? », *Le Mouvement Social*, 2008/2, n° 223, pp. 55-68.

GEAY Bertrand, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La Découverte, 2005, 122 p.

VERNEUIL Yves, « Valeurs et combats de la Société des agrégés depuis 1914 », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2003/1 no 77, pp. 69-84.

3.8. Sur l'engagement des étudiants :

BOURSEILLER Christophe, *Les Maoïstes, la folle histoire des gardes rouges français*, Paris, Plon, 1996, 345 p.

BOUSSARD Isabel, « La participation des étudiants aux élections universitaires en France (1970-1973) », *Revue française de science politique*, vol. XXIV, n° 5, octobre 1974.

DAMAMME Dominique, « La « question étudiante » », dans DAMAMME Dominique, GOBILLE Boris, MATONTI Frédérique, PUDAL Bernard (dir.), *Mai-juin 68*, Ivry sur Seine, l'Atelier, 2008, pp. 114-129.

DELSAUT Yvette, « Les opinions politiques dans le système des attitudes. Les étudiants en lettres et la politique », *Revue française de sociologie*, Vol. 11, No. 1 (Jan. - Mar., 1970), pp. 45-64.

DRESSEN Marnix, *De l'amphi à l'établi. Les étudiants maoïstes à l'usine (1967-1989)*, Paris, Belin, 1999, 430 p.

FISCHER Didier, *L'histoire des étudiants en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Flammarion, 2000, 611 p.

JOHSUA Florence, « « Nous vengerons nos pères... » » De l'usage de la colère dans les organisations politiques d'extrême gauche dans les années 1968 », *Politix*, 2013/4, n° 104, pp. 203-233.

LENFANT Alain, « Anti-impérialisme et anti-fascisme à Nanterre », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 130-131.

MONCHABLON Alain, « L'UNEF avant mai. En attendant le miracle », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 1988, n° 11-13, pp. 87-91.

NEVEU Erik, « Le mystère du maoïsme breton » dans BOUGEARD Christian, PORHEL Vincent, RICHARD Gilles, SAINCLIVIER Jacqueline, *L'Ouest dans les années 68*, Rennes, PUR, 2012, pp.189-206.

SOULIE Charles, « L'irruption de la dynamique étudiante », dans SOULIE Charles (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, St Denis, PUV, 2012, pp. 161-205.

4. Divers

DAGUET Fabienne, « La fécondité en France au cours du XXe siècle », *Insee Première*, n° 873, décembre 2002, http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ip873.pdf

REICH Wilhem, *La révolution sexuelle. Pour une autonomie caractérielle de l'homme*, Paris, Plon, 1968 (Vienne, 1930), 384 p.

VOLKOFF Serge, « Les salaires en 1968, année de Grenelle », *Economie et statistique*, N°14, Juillet-Août 1970, pp. 3-9.

5. Mes publications

5.1 Articles :

- « La construction de l'injonction à « adapter l'Université au monde extérieur » dans les années 1950-1960 », *Formation-emploi*, à paraître.
- Avec Laurent Jeanpierre, « Excentrée ou excentrique ? Positions de l'Université de Vincennes dans la science politique française des années 1970 », *Revue française de science politique*, à paraître.

5.2. Chapitres d'ouvrages :

- « Mai-juin 1968 : acmé d'un contexte de crise universitaire », in Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du centre expérimental de Vincennes*, Saint-Denis, PUV, 2012, pp. 61-82.
- « La division du travail d'institution », in Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du centre expérimental de Vincennes*, Saint-Denis, PUV, 2012, pp. 85-122.
- « Le recrutement des premiers enseignants », in Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du centre expérimental de Vincennes*, Saint-Denis, PUV, 2012, pp. 123-160.

5.3. Actes, communications publiées :

- Avec Laurène Le Cozanet, « Une origine, deux destins ? Les centres universitaires de Dauphine et Vincennes de 1968 aux années 1970 », in Florence Bourillon, Eléonore Marantz, Stéphanie Mechine, Loic Vadelorge (dir.), *De l'université de Paris aux universités franciliennes*, PUR, à paraître.
- « From dream to reality: the birth of 'Vincennes' », in Julian Jackson, Anna-Louise Milne and James S. Williams (dir.), *May 68. Rethinking France's Last Revolution*, Basingstocke, Palgrave Macmillan, 2011, p. 245- 262.

5.4. Comptes-rendus de lecture :

- « Compte rendu de Kristin Ross, *Mai 68 et ses vies ultérieures*, 2005 », *Le Mouvement Social*, n° 223 (avril-juin 2008), et en ligne : <http://mouvement-social.univ-paris1.fr/document.php?id=499>

LISTE DES ANNEXES

ANNEXES CHAPITRE II :	800
Gustave Monod (1885-1968).....	800
Paul Langevin (1872-1946)	801
Henri Wallon (1879-1962).....	803
Henri Piéron (1881-1964).....	805
Henri Laugier (1888 - 1973).....	806
Georges Cogniot (1901-1978).....	808
ANNEXES CHAPITRE III	811
Jacques Narbonne	811
ANNEXE PARTIE I	813
Chronologie sélective de prises de position et décisions relatives à l'Education nationale	813
1922-1968.....	813
ANNEXES CHAPITRE IV	819
Tableau XXI : Composition sociale des universités françaises en 1960.....	819
ANNEXES CHAPITRE V	820
Chronologie sommaire des prises de position universitaires durant l'occupation de la Sorbonne .	820
Appel à l'organisation d'Etats généraux de l'enseignement et de la recherche.....	823
« Préalables sociologiques à toute pédagogie »	827
Le « projet Normalien »	830
STRUCTURES DE L'INSTITUT	836
STRUCTURES DU DEPARTEMENT D'HISTOIRE	840

ADOPTÉES PAR L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES ENSEIGNANTS ET DES ÉTUDIANTS LE 28 JUIN 1968.....	840
MOTION DE LA COMMISSION DES ÉTUDIANTS SALAIRES DU 7 JUIN 1968	843
« POUR UNE RÉFLEXION SUR LA MUTATION DE L'UNIVERSITÉ.....	844
ANNEXES CHAPITRE VI	853
Les vingt-sept points.....	853
Accords de Grenelle (juin 1968).....	861
Notes pour un plan d'urgence pour la rentrée universitaire, 13 août 68.....	867
Interventions Elysée Matignon Ministère de l'Éducation Nationale	869
Créations universitaires de juillet 1968 à février 1969	870
Avant-projet de Vincennes (base de discussion)	872
Ministère de l'Éducation Nationale. Décret n°68-1106 du 7 décembre 1968 portant création à Vincennes d'un centre universitaire ayant statut de faculté.....	875
Entretiens de Jacques de Chalendar à son domicile.....	878
Arrêté sur l'organisation des études à Vincennes (16 juin 1969)	899
ANNEXES CHAPITRE VII.....	906
Raymond Las Vergnas	906
Hélène Cixous	907
Pierre Dommergues.....	909
Bernard Cassen.....	910
Jean-Baptiste Duroselle.....	912
Jean Gattégno	912
Tzvetan Todorov.....	913
Michel Foucault	914
Michel Debeauvais.....	917
Propositions préliminaires sur l'organisation de l'enseignement de lettres à Vincennes.....	920
Note de Narbonne à Laurent sur les propositions de Foucault, 19 juin 1965.....	923
Lettre de Michel Foucault à Hélène Cixous, 26 septembre 1968.....	928

Justification du bloc expérimental philo-socio-psycho.....	929
ANNEXES CHAPITRE VIII	932
Alain Badiou	932
Comité Consultatif des Universités	933
Lettre de M. Tricot concernant la nomination de certains universitaires dans des emplois de professeurs titulaire au Centre Universitaire de Vincennes	936
Occupation janvier 69	937
Note S. Loste à B. Tricot : sanctions pour les étudiants, 1er février 1969	944

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n° 1 : Evolution des effectifs d'élèves, d'étudiants et d'enseignants depuis 1960 (en milliers)	87
Tableau n° 2 : Effectifs scolaires et universitaires par filières et niveaux de formation (1948-1978) (milliers)	88
Tableau n° 3 : Croissance démographique et croissance des effectifs en 6 ^e (filles et garçons)	91
Tableau n° 4 : Evolution des taux de scolarisation à différents âges (1958-2005)	92
Tableau n° 5 : Evolution des taux de scolarisation par âge	93
Tableau n° 6 : Taux de bacheliers par génération (générations 1940 à 1986)	97
Tableau n° 7 : L'évolution du nombre de reçus au Baccalauréat de 1945 à 1985 (France métropolitaine, public + privé)	98
Tableau n° 8 : La diversification de l'enseignement supérieur 1970-2008.....	100
Tableau n° 9 : Evolution des effectifs inscrits dans l'université française de 1945 à 2004	102
Tableau n° 10 : Evolution de la scolarisation en 6 ^e , en lycées et en cours complémentaires.....	104
Tableau n° 11 : Origines sociales des élèves de 6 ^e dans l'enseignement public. Année scolaire 1959-1960	105
Tableau n° 12 : L'entrée en 6 ^e pour 100 enfants de diverses catégories sociales (1962-1963).....	108
Tableau n° 13 : Evolution de la proportion d'élèves entrés en 6 ^{ème} obtenant le baccalauréat selon leur origine sociale	110
Tableau n° 14 : Pourcentage d'élèves entrés en 6 ^e en 1962, 1973, 1980 et 1989 qui ont obtenu le baccalauréat selon l'origine sociale	112
Tableau n° 15 : Taux d'obtention des différents baccalauréats en fonction de la CSP du père	113

Tableau n° 16 : Les transformations sociales des orientations scolaires post baccalauréat	113
Tableau n° 17 : Proportion d'étudiants d'origine populaire.....	115
Tableau n° 18 : Evolution de l'origine socioprofessionnelle des étudiants français de 1960 à 1977	116
Tableau n° 19 : L'origine socioprofessionnelle des étudiants français selon les facultés en 1967-1968.....	118
Tableau n° 20 : L'évolution de la répartition des étudiants selon les facultés de 1945 à 2003 (en valeur relative).....	120
Tableau n° 21 : Taux de scolarisation en 6 ^e et taux de bacheliers pour les générations nées entre 1913 et 1927 (garçons)	126
Tableau n° 22 : Taux de scolarisation en 6 ^e et taux de bacheliers pour les générations nées entre 1916 et 1931 (filles).....	127
Tableau n° 23 : Les professions exercées par les anciens élèves de l'Ecole normale supérieure en 1938 et en 1969 (en pourcentage)	131
Tableau n° 24 : L'évolution du nombre des agrégés dans l'enseignement supérieur entre 1949 et 1968	131
Tableau n° 25 : Evolution morphologique et structure patrimoniale des différentes classes et fractions de classe (1954-1975).....	134
Tableau n° 26 : Les différents statuts enseignants des facultés de lettres, sciences et droit durant les années soixante et leurs attributs administratifs et pédagogiques.....	137
Tableau n° 27 : Enseignants des universités selon le statut et les grandes disciplines.	140
Tableau n° 28 : Structure par grades enseignants des disciplines des facultés de lettres en 1967	147
Tableau n° 29 : La répartition des enseignants selon l'âge dans les diverses facultés (en pourcentages) en 1963.....	151
Tableau n° 30 : Rapport entre les effectifs universitaires et la population totale dans différents pays en 1950, 1960 et 1967.....	160
Tableau n° 31 : estimation de la participation étudiante et enseignante aux « AG » de certaines facultés de lettres en juin 1968.....	378
Tableau n° 32 : Effectifs universitaires au 31 mars 1968 dans une sélection d'académies et de grandes disciplines.....	381

Tableau n° 33 : intensité de la mobilisation étudiante en mai-juin 1968 dans une sélection de villes universitaires	382
Tableau n° 34 : part cumulée des étudiants en lettres et sciences dans une sélection d'universités	383
Tableau n° 35 : Le recrutement social des étudiants inscrits dans les universités en 1967-1968 dans une sélection d'académie (répartition en %).....	386
Tableau n° 36 : intensité de la mobilisation dans une sélection de disciplines durant l'occupation de la Sorbonne	388
Tableau n° 37 : recrutement social et genré des étudiants inscrits en licence à la Faculté des lettres de Paris au début des années soixante	390
Tableau n° 38 : recrutement social et scolaire d'un échantillon d'activistes politiques « gauchistes », « autour de 68 ».....	406
Tableau n° 39 : « Répartition dans les différentes disciplines selon la section suivie dans le secondaire »	417
Tableau n° 40 « Recrutement scolaire et difficulté de la licence selon les disciplines de lettres et sciences humaines, au début des années 1960 »	418
Tableau n° 41 : liste des 219 premiers postes d'enseignants créés à Vincennes.....	642
Tableau n° 42 : La commission d'orientation de Vincennes.....	646
Tableau n° 43 : Le noyau cooptant de Vincennes	660
Tableau n°44 : liste des candidatures aux postes de professeurs, maîtres de conférences et maîtres assistants créés à Vincennes, à l'attention de la commission d'orientation (réunion du 25/X/1968)	666
Tableau n° 45 : « tableau récapitulatif des propositions de nomination pour le personnel enseignant du CUEV, le 28 novembre 1968 »	671
Tableau n° 46 : Liste des professeurs élus au centre Dauphine	684
Tableau n° 47 : Liste des professeurs, maîtres de conférences et maîtres assistants élus à Vincennes le 25 octobre 1968	685
Tableau n° 48 : Le corps enseignant de Vincennes en 1968-1969.....	692
Tableau n° 49 : Le personnel enseignant en lettres et sciences humaines de 1951 à 1973	697
Tableau n° 50 : Carrière des premiers enseignants vincennois au sein de l'institution	698

Tableau n° 51 : Répartition par disciplines, cycles des étudiants de Vincennes en 1968-1969	726
Tableau n° 52 : Taux de validation des licences selon les départements en 1969	733
Tableau n° 53 : taux d'encadrement selon les départements en 1968-1969.....	738
Tableau n° 54 : Taux de participation et nombre de postes pourvus aux élections des « délégués » aux conseils d'UER du CUEV du 26 juin 1969	743

ANNEXES

ANNEXES CHAPITRE II :

Gustave Monod (1885-1968)¹

Cet agrégé de philosophie proche de Georges Canguilhem, issu de la grande bourgeoisie protestante parisienne, est favorable à la « pédagogie active » qu'il pratique en organisant par exemple des conférences sur des problèmes d'actualité. Dès les années vingt, « Monod est l'un des intermédiaires entre plusieurs groupes de partisans d'une réforme scolaire qui se recoupent partiellement : les Compagnons de l'université nouvelle et leurs épigones, qui s'intéressent avant tout à une réforme de l'organisation des filières scolaires supposée permettre un accès plus « démocratique » aux études ; la nébuleuse des mouvements de rénovation pédagogique actifs depuis les années vingt, et dont le développement se poursuit jusqu'aux années soixante-dix ; un petit noyau de psychologues de l'enfant ; des scientifiques, et notamment des professeurs de la faculté des sciences, dont le physicien Paul Langevin ». Directeur de cabinet du ministre de l'Éducation nationale en 1933, il devient ensuite inspecteur de l'académie de Paris en 1936. En 1937, alors qu'il est adjoint du directeur de l'enseignement de second degré, il participe à l'expérimentation des « classes d'orientation » lancée par Jean Zay. Rétrogradé puis mis à la retraite anticipée sous le régime de Vichy du fait de sa réticence vis-à-vis des mesures anti-juives, « Monod participe dans les années suivantes aux réflexions menées par les Résistants sur la réforme à venir de l'école, notamment par des contacts avec Paul Langevin, assigné à résidence à Troyes. Nommé directeur de l'enseignement du second degré à la Libération de Paris par Henri Wallon, secrétaire général provisoire du ministère de l'Éducation Nationale, puis par René Capitant, ministre du gouvernement provisoire. En cette qualité, il participe activement aux réflexions de la « Commission Langevin », et organise les expériences qui accompagnent la préparation de la réforme. Il prépare également les réorganisations administratives – importantes par leurs conséquences – de la période 1944-1947 ».

« Monod inspire par ailleurs la création d'une revue [hebdomadaire] mi-administrative, mi-pédagogique, et aussi à demie officielle, *L'éducation nationale* ». Durant les années soixante, « on lui prête environ 100 000 abonnés »². G. Monod inspire également la création des *Cahiers pédagogiques*, promoteurs de l' « éducation nouvelle ». Ces deux revues sont signées du « comité universitaire d'information pédagogique » (CUIP), co-fondé en 1949 par Monod et Louis Cros et hébergé par l'Institut Pédagogique National (IPN) de 1950 à 1964 et puis par les centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA) - fondés par Louis Cros - de 1964 à 1982. Les articles qu'elles publient n'engagent pas la responsabilité du ministère. G. Monod crée le concours du CAPES en 1950. Il prend sa retraite en 1951.

¹ Cf. *Ibid.*, pp. 352-353 et 367.

² Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, op. cit., p. 468.

Paul Langevin (1872-1946)¹

Issu d'un milieu d'artisans et d'ouvriers républicain parisien, le physicien Paul Langevin doit en partie sa carrière scolaire à l'encouragement de ses maîtres. Elève de l'enseignement primaire supérieure, il obtient ensuite un baccalauréat de l'enseignement spécial à l'École municipale de physique et de chimie industrielles. Entre ses deux licences de physique (1892) et de mathématiques (1895) obtenues à l'Université de Paris, il est reçu premier à l'École normale supérieure - « après avoir appris pendant deux ans du latin pour préparer le concours d'entrée » - dont il sort en tête en 1897, année de son agrégation de sciences physiques à laquelle il est encore premier. Il étudie ensuite à Cambridge grâce à une bourse de la ville de Paris. C'est de là-bas « qu'il prit pour la première fois position publique, à l'occasion de l'Affaire Dreyfus, en signant en janvier 1898 une lettre de protestation envoyée par son camarade de promotion de l'École normale, Charles Péguy ». Il adhère ensuite à la Ligue des droits de l'Homme dont il sera président de 1944 à sa mort.

Juste après la soutenance de sa thèse sur l'ionisation des gaz (1902), il est nommé au Collège de France ainsi qu'à l'École de physique et de chimie de Paris - école qui dépendait de la direction de l'enseignement technique et dont il deviendra directeur -, et à l'École normale supérieure de jeunes filles de Sèvres.

« Pédagogue », Paul Langevin préside en 1928 l'association des Compagnons de l'université nouvelle et, à la même époque, la Société française de pédagogie et le Groupe français pour l'éducation nouvelle qui promeuvent « école nouvelle » et « méthode active »². « Par ses différentes activités scientifiques, culturelles et politiques, il est le plus visible des partisans d'une rénovation pédagogique de l'enseignement français après 1920. Il est aussi avec Monod, et plus encore que Monod selon celui-ci, l'inspirateur des projets de réforme de cette période. Dans l'histoire du système scolaire français, c'est presque la première fois qu'un scientifique joue un rôle central dans les réformes de l'enseignement secondaire [...] Des fonctions officielles lui sont rapidement confiées dans le domaine de l'Instruction publique : il préside en 1923 une commission chargée d'établir un livret scolaire d'orientation » puis est nommé « à la Commission de l'école unique » - à laquelle participe aussi le psychologue Henri Piéron, convoqué [...] à l'initiative du physiologiste Henri Laugier, alors président de l'association des Compagnons de l'université nouvelle. Paul Langevin rédige un rapport pour cette Commission qui « contient un plaidoyer en faveur des sciences et des démarches expérimentales, mais aussi pour un enseignement plus actif donnant une place à un enseignement artistique et au travail manuel ». Il s'agit donc d'une critique

¹ Cf. Nicole Racine, « LANGEVIN Paul » dans Claude Penetier (dir.), *Dictionnaire biographique, mouvement ouvrier, mouvement social : période 1940-1968, de la Seconde Guerre mondiale à Mai 1968*, Paris, Les Éd. de l'Atelier-Éd. ouvrières, 2007 ; Alain Monchablon, « Paul Langevin, 1872-1946 », dans Jacques Julliard, Michel Winock (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français : les personnes les lieux, les moments*, Paris, Seuil, 2009, pp. 674-676 ; Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire, op. cit.*, pp. 357-359 ; Isabelle Gouarné, *L'introduction du marxisme en France. Philosoïétisme et sciences humaines, 1920-1939*, Rennes, PUR, 2013, p. 268.

² « Les expressions « école nouvelle » et « méthode active » sont utilisées dans des sens variés, mais elles désignent, en France, ce que ne sont pas les lycées de garçons ni par leur organisation ni par leurs méthodes », Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire, op. cit.*, p. 342.

de l'enseignement classique et des humanités anciennes alors qu'«il vante au contraire les leçons de choses du primaire » et « une culture générale rénovée incluant l'enseignement scientifique, la valorisation de la méthode expérimentale, le recours à des méthodes actives ». « Un congrès pédagogique de 1936 marque le moment où se rencontrèrent les différents courants critiques à l'égard de l'enseignement secondaire que Langevin, par ses présidences et implications, semble représenter à lui seul ».

« Intellectuel engagé », en 1920, il dénonce publiquement la répression des grèves de cheminots par le gouvernement. Après la première guerre mondiale, il travaille au rétablissement des relations scientifiques avec l'Allemagne en invitant par exemple Albert Einstein à donner des conférences sur la relativité au Collège de France dès 1922 et en faisant créer pour lui une chaire au Collège de France en 1933, pour le mettre à l'abri des persécutions nazies. Sympathisant de la Révolution russe, il fait partie d'organismes qui cherchent à établir des relations intellectuelles et scientifiques avec l'URSS tels que l'association « Les Amitiés franco-russes » - dont il participe à la fondation en 1924 -, le « Comité des relations scientifiques franco-russe (1925) » ou le « Cercle de la Russie Neuve » (rebaptisé en 1936 « Association pour l'étude de la culture soviétique ») qui rassemble aussi Henri Wallon et Georges Cogniot¹. Il se rend d'ailleurs trois fois en URSS, en 1928, 1929 et 1931. Intéressé par le marxisme comme approche scientifique, il réunit un « groupe d'études matérialistes » à l'École de physique et de chimie que fréquente Georges Cogniot avec qui il fonde, en 1932, l'« Université Ouvrière », puis en 1939 *La Pensée*, « revue du rationalisme moderne ».

Face à la montée du fascisme, il s'investit dans le Comité de vigilance des intellectuels antifascistes (CVIA), auprès notamment d'Henri Wallon, et préside, en 1935, le comité mondial de lutte contre la guerre et le fascisme dont il patronna la revue *Clarté*. Partisan de la fermeté envers les pays fascistes et favorable à l'intervention en Espagne, il présida avec Victor Basch le Comité international pour l'aide à l'Espagne républicaine.

Considéré comme « communiste », Paul Langevin est arrêté par les Allemands en octobre 1940, ce qui suscite les premières manifestations de résistance dans l'université. Elles lui permettent d'être libéré, bien qu'en résidence surveillée et mis à la retraite anticipée par le gouvernement de Vichy. C'est suite à la déportation de sa fille à Auschwitz et à la fusillade par les Allemands de son gendre et proche collaborateur, le physicien Jacques Solomon, tous deux membres du Parti communiste, que Paul Langevin adhère au PCF, en 1944.

A la Libération, il accepte de présider la « Commission ministérielle pour la réforme de l'enseignement » (créée en novembre 1944). Il est, en outre, réintégré dans ses fonctions professionnelles alors qu'il avait dépassé l'âge de la retraite et est élu conseiller municipal communiste en avril 1945 dans le Ve arrondissement de Paris.

Il a droit à des obsèques nationales en décembre 1946 et au transfert de ses cendres au Panthéon en 1948.

¹ A ce sujet, voir Isabelle Gouarné, *L'introduction du marxisme en France. Philosoviétisme et sciences humaines, 1920-1939, op. cit.*

Henri Wallon (1879-1962)¹

Médecin psychiatre, agrégé de philosophie et docteur en psychologie de l'enfant, Henri Wallon est issu d'une famille bourgeoise catholique de centre-gauche (fils d'un architecte du gouvernement et petit-fils du doyen de la Faculté des lettres de Paris et Ministre de l'Instruction publique, des Cultes et des Beaux-arts). Sa scolarité le mène de Louis-le-Grand - où il se lie d'amitié avec Henri Piéron - à l'ENS, à partir de 1898. Il est reçu 4^e à l'agrégation de philosophie en 1902 puis devient pensionnaire à la Fondation Thiers. Il soutient ensuite deux thèses d'Etat, dans deux ordres de faculté : l'une de psychiatrie en médecine et l'autre de psychologie de l'enfant en lettres. Qualifié de « pionnier de la psychiatrie infantile », sa carrière universitaire « pâtit à la fois de la mauvaise conjoncture académique et d'une orientation disciplinaire difficile à intégrer dans les cadres universitaires officiels ». S'il enseigne à la Sorbonne, à partir de 1919, il n'y est encore que chargé de cours en 1932 alors qu'il a déjà 53 ans. Henri Piéron lui permet d'enseigner en parallèle à l'Institut national d'orientation professionnelle (INOP) qu'il a fondé avec Henri Laugier, puis de faire rattacher son laboratoire de psychologie de l'enfant à la III^e Section de l'EPHE dont il est directeur. En 1937, c'est encore les démarches d'Henri Piéron et de Paul Langevin qui lui font obtenir une chaire de psychologie et d'éducation de l'enfance, créée pour lui au Collège de France.

Henri Wallon s'engage politiquement à la suite de l'Affaire Dreyfus en adhérant au Parti socialiste dans lequel il milite quelques années mais qu'il quitte avant 1914.

Il s'investit ensuite dans les projets de réforme pédagogique avec, à partir de 1919, l'association des Compagnons de l'Université nouvelle qui mène « une campagne d'opinion sur le thème de l'école unique. Ils la lancent effectivement en février 1918 dans un journal de centre droit, *L'Opinion*. Ils y affirment avec éloquence et conviction de grands principes : pour rapprocher les classes sociales, l'école unique, c'est-à-dire la suppression des classes primaires des établissements secondaires ; pour fournir à la reconstruction du pays les hommes dont elle a besoin, la prolongation de la scolarité primaire obligatoire ; par souci de justice, la sélection par le mérite des élites scolaires et sociales. Mais ils ne proposent pas un plan détaillé et ils appellent à la discussion, qui vient en effet enrichir leur réflexion et la faire évoluer»².

Il s'engage ensuite au sein du groupe français d'éducation nouvelle (GFEN), qu'il cofonde avec Henri Piéron et Paul Langevin dans les années vingt, comme section nationale de la Ligue d'éducation nouvelle - il en sera président à la Libération. Il participe aussi de façon ininterrompue à l'activité de la Société française de pédagogie - en 1933, il y remplace Henri Piéron à la présidence de la section de Pédagogie générale

¹ Cf. Christophe Charle, « Henri Wallon, 1879-1962 », dans Jacques Julliard, Michel Winock (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français : les personnes, les lieux, les moments*, op. cit., pp. 1171-1173 ; Nicole Racine, « WALLON Henri, Paul, Hyacinthe », dans Claude Pannetier (dir.), *Dictionnaire biographique, mouvement ouvrier, mouvement social : période 1940-1968, de la Seconde Guerre mondiale à Mai 1968*, op. cit., Isabelle Gouarné, *L'introduction du marxisme en France. Philosoïétisme et sciences humaines, 1920-1939*, p. 277

² Antoine Prost, « GARNIER (Bruno), *Les Combattants de l'école unique. Introduction à l'édition critique de L'Université nouvelle par les Compagnons : des origines à la dispersion du groupe, 1917-1933* », *Histoire de l'éducation*, 2009, n°122, p. 132.

et en 1937, Langevin à la présidence de la Société.

Dans les années trente, il se tourne vers le marxisme et le modèle soviétique, et devient un « compagnon de route » des communistes notamment en devenant membre du comité exécutif de l'Internationale des travailleurs de l'enseignement (ITE) et membre du « Cercle de la Russie neuve ». Il participe aussi à l'Université ouvrière à l'Institut supérieur ouvrier et aux réunions du Groupe d'études matérialistes qui se réunit chez Paul Langevin à l'École de Physique et de Chimie. Il prend part à la lutte antifasciste (notamment au sein du CVIA) et soutient activement l'Espagne républicaine comme président du Comité d'aide aux enfants espagnols. Enfin, il collabore en 1939 à *La Pensée* - et y reprit sa place dans la nouvelle série de la Libération, à la fin de 1944.

En 1941, « cet universitaire trop marqué à gauche » est suspendu par Vichy. Il s'engage alors dans la résistance universitaire, devient représentant de l'enseignement supérieur au sein du comité directeur du Front National Universitaire et adhère au PCF en 1942.

Le conseil national de la Résistance (CNR) le choisit pour occuper le poste de secrétaire général provisoire au ministère de l'Éducation nationale (19 août-9 septembre 1944) puis est remplacé par René Capitant dans le gouvernement de De Gaulle. Durant ses deux semaines de présence au ministère, il fait notamment nommer Frédéric Joliot-Curie à la tête du Commissariat à l'énergie atomique et trace les grandes lignes d'un programme de réorganisation de l'enseignement.

Il participe à la Commission ministérielle pour la réforme de l'enseignement, sous la présidence de Paul Langevin, créée en novembre 1944, et y préside la commission chargée de la formation des maîtres. La présidence de l'ensemble de la commission lui revient à la mort de Paul Langevin en décembre 1946.

Membre de l'Assemblée consultative provisoire, il est entre temps élu de la Seine sur une liste communiste à la première Assemblée constituante, en octobre 1945.

En août 1949, il est élu président de la Fédération des Syndicats de l'Enseignement par la IV^e Conférence syndicale internationale de l'enseignement à Varsovie et en 1951, il devient président du Bureau exécutif de la Fédération Internationale Syndicale de l'Enseignement.

Il inspire la « création en 1954, selon *Le Monde*, de la psychopédagogie¹ ».

Il restera fidèle au Parti communiste jusqu'à sa mort malgré une prise de position critique après l'insurrection hongroise d'octobre 1956 (il est signataire de la « Lettre des Dix » demandant un débat au Comité central, mais Georges Cogniot obtient de lui sa rétractation).

¹ Bernard Pudal, « Ordre symbolique et système scolaire dans les années 1960 », *art. cit.*, p. 66.

Henri Piéron (1881-1964)¹

Fils de professeur de mathématiques normalien, Henri Piéron est un psychologue agrégé de philosophie. « Cela ne l'empêche pas de commencer à lutter contre l'idée, qui prévaut encore à l'époque dans les milieux académiques, que la psychologie doit demeurer subordonnée à la philosophie : il se voue énergiquement à la tâche de l'en affranchir, et consacrer désormais à la jeune science toutes ses forces et toute son intelligence ». A vingt ans, il est nommé préparateur au Laboratoire de Psychologie expérimentale de l'asile de Villejuif. Il passe ensuite chef de travaux, puis maître de conférences à l'École Pratique des Hautes Études, et s'initie à la psychiatrie et à l'étude des comportements animaux. Il soutient sa thèse en 1912 et prend tout de suite la direction du Laboratoire de Psychologie physiologique de la Sorbonne, palliant au décès d'Alfred Binet. Il est en outre responsable de la publication de *L'Année Psychologique*, dont il rédigera la plupart des analyses bibliographiques pendant trente-cinq ans.

En 1920, il cofonde l'Institut de psychologie, le premier des instituts français d'Université, dont il prend la direction.

En 1923 est créée pour lui la chaire de physiologie des sensations au Collège de France.

Partisan d'une réforme « progressiste » de l'enseignement, il adhère, durant les années vingt, avec Henri Wallon (son ami depuis l'ENS) et Paul Langevin à l'association des Compagnons de l'Université nouvelle et cofonde avec eux le GFEN qui promeut les « méthodes actives ». En 1924-1925, il participe à la « Commission de l'école unique » auprès de Paul Langevin. En 1928, est fondé sous son égide et celle d'Henri Laugier l'INOP, devenu ensuite l'Institut national d'Étude du Travail et d'Orientation professionnelle (INETOP), chargé de former les conseillers d'orientation. Il dirige jusqu'en 1933 la Société française de pédagogie. Il devient président de la 3e section de l'École Pratique des Hautes Études (EPHE) (qui groupe 75 laboratoires) en 1937.

Durant la deuxième guerre mondiale, il dirige un service de psychophysiologie et de sélection du personnel au sein de l'armée de l'Air. A la Libération, il obtient la création d'un certificat de « psychophysiologie » au sein de la licence de sciences et en rédige le programme. Il participe en outre à la « commission ministérielle de réforme de l'enseignement » présidée par Paul Langevin et en est vice-président, avec Henri Wallon.

En 1950, le Bureau de l'Union Internationale de Psychologie scientifique le choisit comme président.

¹ Cf. Alfred Fessard, « Henri Piéron », *L'année psychologique*, 1949, vol. 50, pp. 7-13.

Henri Laugier (1888 - 1973)¹

Fils d'instituteur de province, Henri Laugier est devenu médecin. « Il est franc-maçon depuis 1911 ». En 1912, il fonde un centre de physiologie du travail puis est mobilisé pendant la guerre. Après une bourse de la Fondation Thiers, il soutient sa thèse en 1919. Il mène ensuite des recherches au centre national des arts et métiers (CNAM) puis enseigne à la Sorbonne à partir de 1929.

Il dirige, de 1925 à 1928, l'association des Compagnons de l'Université nouvelle (dont font partie Paul Langevin, Henri Wallon et Henri Piéron notamment). Il cofonde l'INOP avec Henri Piéron en 1928. Il est en outre associé, comme eux, au mouvement international de « l'éducation nouvelle » créé en Europe à la fin de la première guerre mondiale.

En 1930, dans le cadre des débats relatifs à l'« école unique », il condamne « définitivement et sans appel » les examens et concours. Il dirige à plusieurs reprises le cabinet du ministre radical Yvon Delbos, puis devient, en 1937, le premier directeur du CNRS et ce jusqu'à la débâcle de 1940.

« Cet homme de gauche s'est exilé aux États-Unis et au Canada, après sa révocation par le gouvernement de Vichy » et organise l'exfiltration des scientifiques français et allemands vers les États-Unis. « Dès le début de la guerre, il est en contact avec la Fondation Rockefeller et organise l'exil des chercheurs français aux États-Unis. Lui-même bénéficie du dispositif et continue ses recherches au Canada tout en animant les réseaux de soutien au Général de Gaulle. A ce titre, les liens étroits qu'il noue avec les autorités américaines et l'énergie qu'il déploie pour homogénéiser la propagande de la France Libre aux États-Unis (avec le groupe *France Forever*) lui valent la reconnaissance du Comité Français de Libération Nationale (CFLN) d'Alger »². Il gagne ensuite Alger en 1943, où il est nommé recteur de l'Université, puis Paris en 1944. Il sera ensuite détaché au ministère des Affaires étrangères comme directeur général des relations culturelles, puis nommé secrétaire général adjoint aux Nations unies (1946-1951). Il participe, entre autres, à l'élaboration de la Déclaration universelle des droits de l'homme ainsi qu'à la création de l'Organisation mondiale de la santé, et à celle du Fonds des Nations unies pour l'enfance.

En 1952, il devient membre du conseil exécutif de l'UNESCO et préside en France la Commission du Plan. Il est membre du Comité technique de l'Institut national d'études démographiques (INED) dès sa création en 1945 et sera nommé membre du Conseil supérieur de la recherche scientifique et du progrès technique, créé par le gouvernement Mendès France en 1954. Plus largement, « il joue un rôle majeur

¹ Cf. Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., pp. 336-337 ; Denis Guthleben, « Henri Laugier », <http://www.cnrs.fr/ComiHistoCNRS/spip.php?article5>; et « Colloque Henri Laugier », dans Jean-Louis Crémieux-Brilhac et Jean-François Picard (dir.), *Cahiers pour l'histoire du CNRS*, 1995, cité par Christophe Charle, « Les références étrangères des universitaires. Essai de comparaison entre la France et l'Allemagne, 1870-1970 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003/3, n° 148, p. 16 ; Jean-François Picard, « Laugier (Henri) 1888-1973 », dans Jacques Julliard, Michel Winock (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français. Les personnes, les lieux, les moments*, op. cit., pp. 821-822.

² Cf. Vincent Guiader, *Socio-histoire de la prospective. La transformation d'une entreprise réformatrice en expertise d'Etat*, thèse pour l'obtention du grade de docteur en science politique, Paris-Dauphine, décembre 2008, p. 90.

dans le mouvement des années 1954-1960 en faveur d'une politique de développement de la recherche scientifique ». A partir de 1956, il participe en effet, avec d'autres scientifiques alors proches politiquement de Pierre Mendès France, à la mise en place de l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS), via l'organisation du premier « colloque de Caen ». « Il va aider la jeune génération scientifique à trouver les appuis nécessaires pour lancer ses projets réformateurs fortement inspirés des Etats-Unis ». Il prépare aussi les programmes de sociologie de la future direction générale de la recherche scientifique et technique (DGRST) créée en 1959.

Georges Cogniot (1901-1978)¹

Georges Cogniot s'inscrit dans une lignée de représentants politiques issus « du peuple ». Son père, un paysan franc-comtois, est élu municipal radical-socialiste (il deviendra communiste après 1949), et son grand-père, ancien instituteur rural, fut adjoint au maire de Vesoul et conseiller général radical. Sa mère a elle aussi été institutrice mais seulement le temps de la guerre 1914-1918.

Elève de l'enseignement primaire supérieur, il obtient une bourse pour poursuivre ses études au lycée. Reçu bachelier en 1918, il est ensuite interne boursier dans un lycée de Lyon où il prépare pendant deux ans le concours d'entrée à l'École normale supérieure de la rue d'Ulm. Il s'affilie en 1919 au groupe des étudiants socialistes révolutionnaires de Lyon et y reçoit sa première formation politique. En 1921, il est reçu 6e au concours de « Normale », année de sa « montée » à Paris et de son adhésion au PCF.

Élève externe de 3e année de l'ENS, il est reçu en août 1924 à l'agrégation des lettres (il maîtrise le latin, l'allemand, l'anglais, l'espagnol et bientôt le russe). N'ayant pas obtenu le poste demandé d'agrégé répétiteur de latin à l'École normale, il est nommé professeur à Évreux.

En 1925, il signe la lettre des 250 « adressée au Comité exécutif de l'IC [qui] dénonçait la politique de bolchévisation de la direction du PCF » mais se rétracte très vite. Sa fidélité au parti sera ensuite totale et ce jusqu'à sa mort. « Après cette incartade en effet, Georges Cogniot mettra ses compétences culturelles au service des missions qui lui seront confiées pour défendre la ligne du Parti aussi bien à l'ITE (Internationale des travailleurs de l'enseignement), et au CVIA (Comité de vigilance des intellectuels anti-fascistes), qu'en fondant l'Université ouvrière ou en devenant rédacteur en chef de *L'Humanité* ».

Il s'implique d'abord dans le syndicalisme via le Syndicat unitaire de l'enseignement auquel il adhère dès son entrée à l'ENS. Il a ensuite la charge de responsabilités éditoriales pour l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement (ITE), à laquelle appartient aussi Henri Wallon. De 1928 à 1931, il cesse d'enseigner pour devenir permanent syndical et voyager, à ce titre, à travers la France et l'Europe. Il devient « le dirigeant effectif de l'ITE » qu'il cherche à « préserver » de l'influence trotskyste, et en devient le secrétaire général officiel en 1932. A partir de 1935, il joue un rôle moteur dans les rapprochements entre syndicats enseignants européens. L'objectif de l'ITE est la création d'« une Internationale unique du personnel enseignant sur la base de la lutte contre la misère, le fascisme et la guerre en passant par la voie de l'action commune des organisations du personnel enseignant des différentes tendances » - mais celle-ci ne verra jamais le jour. G. Cogniot s'occupe en outre de l'éducation des Jeunesses Communistes. Depuis 1931, il s'intéresse aux *Cahiers du contre-enseignement prolétarien* qui « avaient pour but d'opposer au

¹ Cf. Jean Maitron, « COGNIOT Georges, Auguste, Alexandre. Pseudonyme : KAEMPFER », dans Claude Pennetier (dir.), *Dictionnaire biographique, mouvement ouvrier, mouvement social : période 1940-1968, de la Seconde Guerre mondiale à Mai 1968, op. cit.* ; Michel Dreyfus, Claude Pennetier, « COGNIOT Georges, Auguste, Alexandre. Pseudonyme : KAEMPFER. [version DBK] », dans *Ibid.* ; Claude Pennetier, Bernard Pudal, « La certification scolaire communiste dans les années trente », *Politix*, n°35, 1996, p. 85.

bourrage de crâne, des points de vue objectifs » sur sociologie, morale, histoire, littérature. Il participe, par ailleurs, aux réunions du Groupe d'études matérialistes réuni sous la tutelle de Paul Langevin avec lequel il fonde l'Université ouvrière en décembre 1932 - « institution marxiste autonome » dont il est secrétaire général -, puis la revue marxiste *La Pensée*. Durant les années trente, il participe au mouvement antifasciste et deviendra membre du secrétariat du Comité mondial Amsterdam-Pleyel en novembre 1935. En janvier 1936, il devient membre suppléant du comité central du PCF. Il est élu député communiste en mai 1936, et devient vice-président de la Commission de l'enseignement et des beaux-arts, et rapporteur du budget de cette commission à la Chambre. Un document de l'Internationale communiste le présente alors comme « de très grande utilité dans les questions de l'enseignement et pour le travail parmi les intellectuels ». En septembre 1936, le bureau politique le propose comme représentant du Parti à l'Internationale communiste ce qui l'expatrie à Moscou pour une année, au cours de laquelle il rentre mensuellement en France. A son retour, il remplace Paul Vaillant-Couturier, décédé, à la rédaction en chef de *L'Humanité*, ce qui lui ouvre les portes des séances du bureau politique. En 1937, il devient membre titulaire du Comité central. Jusqu'à la Seconde Guerre, il fait le lien entre le PC et l'IC sur les questions les plus variées : situation politique économique et sociale en France, activité générale du PC, guerre d'Espagne, lutte pour la paix, situation de *L'Humanité*.

Il est ensuite mobilisé pendant la guerre et fait prisonnier en camp où il organise des cours et autres activités visant à entretenir le moral des détenus. Il parvient à s'évader, avec tout un groupe, après un an et demi de détention. Rendu à la liberté, il devint le collaborateur du secrétariat du PCF illégal, travaillant pour la presse clandestine. Au cours de l'été 1943, il rédige une *Esquisse d'une politique française de l'enseignement* qui, après la Libération, servira largement de base au programme du CNR puis à la Commission Langevin-Wallon.

Réélu député en 1945 (jusqu'en 1958), il est rapporteur du budget de l'Éducation nationale de l'Assemblée consultative - où il prend notamment position contre la prolongation des subventions allouées par Vichy à l'enseignement privé -, puis de l'Assemblée nationale – il y proposera un projet de loi inspiré de la commission Langevin-Wallon.

En 1948, il laisse sa place de rédacteur en chef de *L'Humanité* pour devenir représentant permanent du PCF au secrétariat du Bureau d'information qui siège à Bucarest et devient ainsi le responsable des organismes communistes internationaux et de l'hebdomadaire *Pour une paix durable*, faisant de lui l'un des garants de l'orthodoxie de l'ensemble des partis communistes. Son inébranlable fidélité communiste lui vaut d'être désigné par le Comité central, fin 1952, pour diriger la publication des œuvres complètes de Staline. Il est aussi choisi comme secrétaire politique personnel de Maurice Thorez en 1954 et le restera jusqu'à la mort de ce dernier en 1964.

Après sa défaite aux élections législatives de novembre 1958, Georges Cogniot reprend pour quelques mois un poste de professeur au lycée Voltaire avant son élection au Sénat en avril 1959, où il devient membre de la Commission des affaires culturelles jusqu'en 1977.

A partir de 1966, il s'investit dans l'Institut Maurice Thorez, dédié à l'étude de l'histoire du mouvement ouvrier et de la pensée sociale, dont il est présenté comme « le cerveau » et qu'il présidera jusqu'à sa mort.

ANNEXES CHAPITRE III

Jacques Narbonne

Agrégé de philosophie, lui-même issu du milieu enseignant, il a enseigné durant sept ans dans le secondaire, notamment au lycée Jacques Decour de Paris - période au cours de laquelle il est affilié au SNES -, puis quatre ans à la Sorbonne en tant qu'assistant, il est ensuite passé par le CNRS durant à nouveau quatre années pour avancer sa thèse sur Husserl, qu'il ne mènera pas à son terme¹.

Il est co-fondateur – avec deux partisans de l'Algérie française – d'un « mouvement national universitaire d'action civique », financé par C. De Gaulle ou G. Pompidou et « destiné à regrouper les enseignants gaullistes »². « Il a milité assidûment à *Combat* avec Maurice Clavel pour le retour du Général de Gaulle : « on allait pouvoir gouverner », trancher pour l'Algérie et pour le reste. Après l'élection présidentielle, Jacques Narbonne accepte de devenir chargé de mission pour les activités de représentation, quitte à tenir le Président au courant, pour l'Éducation nationale, de ce qui a trait aux « questions de principe ». »³

¹ Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, op. cit., p. 19.

² *Ibid.*, p. 22.

³ Françoise Mayeur, « Narbonne (Jacques). — *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée* », *Revue française de pédagogie*, Volume 115, 1996, p. 146.

ANNEXE PARTIE I

Chronologie sélective de prises de position et décisions relatives à l'Education nationale 1922-1968

1922 : - création du GFEN

1945 : - création de l'INED

1947 : - création de la VIème section de l'EPHE

1948 : - début de l'implication de l'INED dans l'examen des problèmes de scolarisation
- création de l'Institut de promotion supérieure du travail (IPST) au sein de l'université de Nantes

1949 : - création du diplôme d'expert-psychologue

1950-1954 : - enquêtes de l'INED sur le « niveau intellectuel » : premières données sur les inégalités sociales et scolaires à 11 ans

1951 : - création de l'Institut de promotion supérieure du travail (IPST) au sein de l'université de Grenoble
- la loi Marie est votée le 21 septembre. Elle permet aux élèves des écoles privées de percevoir des bourses. Le 28 septembre, la loi Barrangé autorise ces mêmes établissements à percevoir des subventions

1952 : - ouverture des centres régionaux de Conservatoire des arts et métiers (CNAM)

1953 : - arrivée de Gaston Berger à la Direction de l'Enseignement supérieur (jusqu'en 1960)

1954 : - création de l'Institut de promotion supérieure du travail (IPST) au sein de l'université de Nancy
- Un premier projet de création d'un Institut des sciences humaines appliquées est élaboré par le cabinet de Gaston Berger
- le doctorat de troisième cycle est institué en avril dans les facultés de sciences

1955 : - création d'un certificat d'administration économique des entreprises (le CAEE) et des Instituts d'administration des entreprises (IAE)
- création du premier Institut de Sciences Humaines Appliquées (ISHA) à Bordeaux

1956 : - Jacques Ardoino et Georges Lapassade partent en « mission ethnographique » en Afrique Occidentale Française, pour le compte du Commissariat au Plan et par l'intermédiaire de l'ISHA

- création par des psychosociologues de l'Association Nationale pour le Développement des Sciences Humaines Appliquées (ANDSHA)

- création de nouveaux diplômes de gestion (le Certificat d'Aptitude à l'Administration des Entreprises) dans le cadre du cursus de droit

- création de l'IAE de Paris

- « A partir de 1956, un grand nombre de projets d'instituts d'université sont soumis à la Direction de l'Enseignement Supérieur » (Guiader, 2008)

- l'Association pour la Maison des sciences de l'homme, rattachée à la VIème section de l'EPHE, est fondée

- premier colloque de Caen suivi de la fondation de l'AEERS

- création de l'examen spécial d'entrée à l'université (ESEU) par le décret du 27 novembre

- lancement de la *Revue de l'Enseignement supérieur*, de la Direction de l'Enseignement supérieur (elle cessera en 1964) (George Vedel est notamment membre du comité de rédaction)

1957 : - colloque de Grenoble sur « Université et industrie », organisé par le bureau de la Direction de l'enseignement supérieur

- Le premier Institut National des Sciences Appliquées (INSA) ouvre ses portes, destiné à former les techniciens supérieurs de l'industrie

- création du « Diplôme d'études supérieures techniques » à Grenoble

- dans les facultés de sciences, des licences de sciences appliquées sont proposées aux étudiants.

- Les facultés de lettres deviennent les facultés de lettres *et de sciences humaines* dans le même temps que les facultés de droit *et de sciences économiques* reconnaissent la légitimité des nouvelles méthodes économiques

- instauration de la prime de recherche qui suscite le mécontentement des syndicats d'enseignants du supérieur qui en contestent les modalités d'attribution. Les enseignants redoutent cette nouveauté au nom de leur indépendance et craignent les effets pervers d'un

encouragement de la recherche appliquée.

- Création du diplôme d'expert-démographe

1958 : - création d'une licence de sociologie

- le doctorat de troisième cycle est institué dans les facultés de lettres

- création au sein de la Direction de l'Enseignement supérieur d'un « bureau de l'expansion universitaire »

- création de la délégation générale à la recherche scientifique et technique (DGRST) : passages entre la recherche et l'industrie

- création du Club Jean Moulin

- création de l'AEERS

1959 : - réforme Berthoin : l'obligation scolaire est portée à 16 ans. Les cours complémentaires (des écoles primaires) deviennent des collèges d'enseignement général (CEG).

- réforme Debré du financement de l'enseignement privé

- loi de juillet 1959 sur la promotion sociale

- recueil de Pierre Naville sur le recrutement social du secondaire et du technique

- La réforme du CNRS dote cette institution d'un cadre budgétaire souple qui lui permet de recruter jusqu'à 800 personnes par an dans la première moitié des années soixante

- création de la MSH avec le statut d'une fondation

- création de l'Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologique (ARIP)

1960 : - premières publications de Basil Bernstein en Angleterre sur les inégalités sociales face au langage

- fondation du Comité international Futuribles

1961 : - objectif d'expansion de l'enseignement fixé par l'OCDE dans une réunion centrée sur le thème de la « réserve d'aptitudes »

- « section expérimentale » des lettres et sciences humaines appliquées à l'entreprise » instaurée par la faculté des lettres de Paris

- lancement de l'enquête pluridisciplinaire de sciences sociales à Plozévet par la DGRST

- création par décret des cycles courts d'études scientifiques

1961-1962 : - résultats d'une nouvelle enquête de l'INED sur des cohortes d'élèves de CM2

- Louis Cros, *L'explosion scolaire*, Paris, CUIP, 1961.

1962 : - Pierre Aubenque, « Pour une réforme des facultés de lettres », *Les Cahiers de la République*, novembre-décembre 1962.

- Louis Weil, « Pour un cycle court dans l'enseignement supérieur scientifique », *Les Cahiers de la République*, novembre-décembre 1962.

- Colloque *L'Education nationale de demain*, Grand Orient de France.

1963 : - réforme Fouchet-Capelle : création des collèges d'enseignement secondaire (CES) par transformation des CEG et des classes de premier cycle des lycées, et des collèges d'enseignement technique (CET).

- création du secrétariat général du ministère de l'Education nationale confié à Pierre Laurent

- commission Rouchette pour la réforme de l'enseignement du français (inspirée de la méthode Freinet) qui se réunit jusqu'en 1966 (prône la réforme de l'orthographe et le 1/3 temps pédagogique)

- commission Beulaygue pour la réforme de l'enseignement des mathématiques

- Georges Lapassade, *L'entrée dans la vie*, Paris, Minuit, 1963.
- Jacques Ardoino, *Propos actuels sur l'éducation à partir de quelques considérations sur la formation et le perfectionnement humains dans l'industrie, le commerce et l'administration : (Introduction à l'éducation des adultes) ...* Lettre-préface de L. Cros, Bordeaux, Université de Bordeaux-Institut d'administration des entreprises, 1963.
- Jean-Claude Passeron, *Les étudiantes*, Paris, CSE, 1963.
- Georges Gusdorf, *Pourquoi des professeurs ? : Pour une pédagogie de la pédagogie*, Paris, Payot, 1963.
- Jacques Natanson et A. Prost, *La révolution scolaire*
- débats sur la sociologie « appliquée » à la SFS, AFS et AIS

1963 : - fondation de l'association « Défense de la jeunesse scolaire »
 - parution d'une étude médicale sur « La fatigue des écoliers français dans le système actuel, recherche des causes et des remèdes possibles. »

1964 : - création d'un organisme associé au Secrétaire général du ministère : le service central des Statistiques et de la Conjoncture (SCSC)
 - n° spécial d'*Esprit* "Faire l'Université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur "

- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964

- Jean-Claude Passeron avec la collab. de Monique de Saint-Martin, *Les étudiants en médecine*, Paris, CSE, 1964

- Union nationale des étudiants de France (Paris), *Manifeste pour une réforme démocratique de l'enseignement supérieur*, Reims, UNEF, 1964, 23 pages.

1965 : - création des baccalauréats de techniciens et du brevet d'études professionnelles (BEP) qui complète le certificat d'aptitude professionnelle (CAP).

- la Division des études, rattachée au SCSC se transforme en Bureau des programmes de recherches sur les besoins en matière d'éducation, avec pour objectif de regrouper les informations et d'organiser les programmes de recherches sur les besoins éducatifs. Neuf recherches sont lancées dès 1967 avec une première somme de 350 000 francs, augmentée à 1 300 000 francs l'année suivante.

- 26 juin 1965, création du CELSA par l'Assemblée de Faculté des lettres de la Sorbonne, héritière de la « section expérimentale » des lettres et sciences humaines appliquées à l'entreprise » (enthousiasme des responsables administratifs et de patrons mais réticences des universitaires dont le doyen Durry)

- Jean-Claude Passeron avec Pierre Bourdieu et Monique de Saint-Martin, *Rapport pédagogique et communication*, Paris/La Haye, Mouton, 1965.

- Jean-Claude Passeron avec Pierre Bourdieu, « Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique », *Les Temps Modernes*, 232, p. 435-466

- Jean-Claude Passeron avec Pierre Bourdieu, *Les valeurs du système universitaire français*, (colloque de la société française de sociologie).

- Alain Girard et Alfred Sauvy, « les diverses classes sociales devant l'enseignement. Mise au point générale des résultats », *Population*

- colloque d'Arras en juin

1966 : - réforme Fouchet-Aigrain : création des instituts universitaires de technologie (IUT).

- aout 1966 : fin des travaux de la commission de contrôle des affaires culturelles du Sénat sur les questions de sélection et d'orientation

- 3 décembre, la promotion sociale est confiée à un Comité interministériel directement présidé par le Premier ministre. Le travail de production d'études est effectué par un groupe permanent de hauts fonctionnaires présidé par Pierre Laurent.

- expérimentation du projet Rouchette dans des écoles normales

- commission Lichnérowicz sur la réforme de l'enseignement des mathématiques qui se réunit jusqu'en 1973

- Jean-Claude Passeron et Gérard Antoine, *La réforme de l'Université*, avant-propos de R. Aron, Paris, Calmann-Lévy, 1966

- Pierre Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 1966, VII, pp. 325-347.

- Pierre Bourdieu, « La transmission de l'héritage culturel », Darras, *Le partage des bénéfices*, Paris, Minuit, 1966.

- Jean Capelle, *L'Ecole de demain reste à faire*, Paris, PUF, 1966.

- deuxième colloque de Caen, réuni par l'AEERS

- Michel Lobrot, *La pédagogie institutionnelle, l'école vers l'autogestion*, Gauthier-Villars

- « Pour une école démocratique », *L'école et la Nation*

1967 : - Jean-Claude Passeron et Robert Castel, *Éducation, développement et démocratie*, Paris/La Haye, Mouton, 1967.

- contributions de Jean-Claude Passeron et de Vivianne Isambert-Jamti, entre autres, au cahier « *La recherche scientifique, l'Etat et la société* » du Centre d'Etudes Prospectives (fondé par Gaston Berger) : « conception experte de l'intervention politique »

- Georges Lapassade, *Groupes, organisations et institution*, Gauthier-Villars

- 3^e édition de Jacques Ardoino, *Propos actuels sur l'éducation à partir de quelques considérations sur la formation et le perfectionnement humains dans l'industrie, le commerce et l'administration : (Introduction à l'éducation des adultes)*

- lors du conseil restreint de l'Élysée du 14 novembre, De Gaulle décide du pouvoir de décision des conseils d'orientation

- Conférence de Vienne sur l'enseignement supérieur (20-25 novembre) qui réunit 24 ministres de l'Éducation nationale

1968 : - en mars colloque d'Amiens de l'AEERS

- Jean-Claude Passeron avec Pierre Bourdieu, « L'examen d'une illusion », *Revue Française de Sociologie*, IX, n° spécial, p. 227-253 (octobre-décembre)

- 12 novembre loi Edgar Faure réorganisant l'enseignement supérieur, favorisant l'autonomie, la participation et la pluridisciplinarité.

ANNEXES CHAPITRE IV

Tableau XXI : Composition sociale des universités françaises en 1960
dans Raymond Boudon, « La crise universitaire française : essai de diagnostic
sociologique », *Annales*, 24^e année, mai-juin 1969, n°3, p.762

	% professions libérales, cadres supérieurs	% cadres moyens, employés	% ouvriers, salariés agricoles
Paris	39.1	26	2.2
Aix	28.7	34.1	3.3
Besançon	16.3	35.3	5.4
Bordeaux	25.2	32.5	3.2
Caen	24.7	33.3	3.6
Clermont	22.5	32.7	9.3
Dijon	23	41.4	4.8
Grenoble	25.7	31.2	4.4
Lille	28.8	30.9	8.2
Lyon	29.5	28.3	4.9
Montpellier	18.8	26.4	6.4
Nancy	22.9	33.8	6.3
Poitiers	21.2	29.8	4.3
Rennes	25	35.2	4.6
Strasbourg	25.4	31.2	4.1
Toulouse	21.6	31.5	3.7

Source : *Informations statistiques* (10) : n°32-33, octobre-novembre 1961, p. 274.

ANNEXES CHAPITRE V

Chronologie sommaire des prises de position universitaires durant l'occupation de la Sorbonne

- 30 avril : arrêt des cours
- 11 mai : réouverture de la Sorbonne
première assemblée plénière des enseignants de la Sorbonne
- 12 mai : « Appel à l'organisation d'états généraux de l'enseignement et de la recherche »
- 13 mai : manifestation contre la répression
Début de l'occupation de la Sorbonne
- 13 et 14 mai : commission des examens
- 14 et 15 mai : débat permanent en psychologie
- 14 mai : première réunion « commission pédagogique d'histoire »
- 15 mai : première réunion de la « commission étudiants salariés d'histoire »
AG de philosophie
AG de sociologie
- 16 mai : le gouvernement propose l'autonomie des Universités
AG d'histoire
textes SNESup-SGEN
- 17 mai : convocation de tous les enseignants d'histoire à une réunion de section
- 18 mai : le gouvernement met sur place une commission d'étude pour la réforme des examens présidée par J. Capelle
Assemblée plénière des enseignants, démission du doyen M. Durry,
remplacé provisoirement par le premier assesseur, R. Las Vergnas
AG d'histoire
- 20 mai : commission de psychologie sur étudiants salariés
« commission pédagogique d'histoire »
- 22 mai : manifestation avec barricades
AG d'histoire
SNESup et SGEN pour « commissions paritaires »
- 24 mai : manifestation appelée par la CGT
communiqué Syndicat autonome publié dans *Le Monde*
« commission pédagogique d'histoire »
- du 25 au 31 mai : « commission méthodes et contenu de psychologie »

- 25 mai : AG d'histoire
- 27 mai : rassemblement stade Charléty
AG d'histoire
« commission pédagogique de la section sociologie »
« commission contenu de l'enseignement de sociologie »
- 28 mai : tract UEC philosophie
- fin mai : « commission structure et gestion de psychologie »
- 29 mai : manifestation appelée par la CGT
« Appel à des états généraux de la recherche en éducation » et création
du Comité d'Action pour l'Innovation et la Recherche en Education (CAIRE) au
siège de l'Institut de Pédagogie National (IPN)
- 30 mai : discours du général De Gaulle et dissolution de l'Assemblée nationale
Assemblée plénière des enseignants
« Propositions pour de nouvelles structures universitaires »,
- 31 mai : AG d'histoire
- 1^{er} juin : manifestation
AG d'histoire
- 4 juin : « commission sciences de l'éducation »
AG d'histoire
- début juin : constitution d'une « commission interdisciplinaire des étudiants
salariés »
- 6 juin : « Pour une réflexion sur la mutation de l'Université », Commission
Nationale Inter-Disciplines (CNID)
débat sur l'école ouverte organisé par le CAIRE (environ 1000
participants)
AG d'histoire
- 7 juin : motion de la « commission des étudiants salariés »
- 8 juin : réunion de travail du CAIRE (une centaine de présents)
AG d'histoire
- 11 juin : AG d'histoire
- 10, 13 et 14 juin : « commissions carrières et thèses d'anglais »
- 12 juin : appel du « comité d'action philosophie-psychologie-sociologie » en
faveur vote PC au 1^{er} tour des législatives
- 15 juin : projet d' « université critique d'été » en sociologie
- 15 et 16 juin : « Assises parisiennes pour l'innovation et la recherche en
éducation » organisées par le CAIRE
- 16 juin : évacuation de la Sorbonne par la police (les comités d'occupation et
autres commissions se déplacent, notamment au centre Censier puis à l'ENS
pour la section histoire)
- 20 juin : début des travaux du Comité Central de Coordination et d'Etude
(CCCE)

- 21 juin : tract UNEF histoire
- 22 juin : AG d'histoire
Réunion enseignants d'histoire de différentes universités
- 25 juin : AG d'histoire
- 27 juin : AG d'histoire (convocations individuelles, environ 900 présents)
- 28 juin : AG d'histoire et élection de 26 représentants étudiants
- 29 juin : « Principes directeurs pour la réforme des structures et la gestion de l'Université de Paris », CCCE.
- 1^{er} juillet : « sous-commission 1 : lettres-philo-socio-psycho-urbanisme-histoire de l'art »
- 2 juillet : AG d'histoire et élection 24 représentants enseignants (12 rangs A et 12 rangs B)
- 5 juillet : AG d'histoire (la 26^e) qui mandate le conseil de département pour les vacances
- 12 juillet : suspension des travaux du CCCE.

Appel à l'organisation d'Etats généraux de l'enseignement et de la recherche¹

« Au moment où, par leur courage, les étudiants ont gagné une première bataille, un groupe d'enseignants et de chercheurs, réunis à Paris le 12 mai, a estimé utile d'appeler tous les groupes intéressés à une transformation démocratique de l'Université française, à définir les grandes lignes d'un programme et de soumettre, sans attendre, à la discussion de tous quelques données et quelques orientations. Il s'agit moins de réaffirmer des revendications qui s'affirment ou s'affirmeront en tout cas (droit des étudiants à participer à la gestion et au contrôle de l'enseignement, transformation de la nature du rapport pédagogique, droit à l'expression et à l'activité non universitaire dans les facultés, etc.) que de dénoncer les lacunes que tout programme défini dans l'institution par les bénéficiaires du système a la plus grande chance de présenter.

Il nous paraît que la participation des enseignants et des chercheurs à un mouvement qu'ils ont suivi plutôt que déclenché ne saurait sans risques se fonder plus longtemps sur les bons sentiments, qu'il s'agisse de l'« affection » des « maîtres » pour leurs élèves ou de l'indignation légitime contre la répression policière. Il nous paraît en effet qu'une analyse objective du fonctionnement de l'Université et de ses fonctions, tant techniques que sociales, est seule capable de fonder un programme de revendications assez explicites et cohérentes pour résister aux tentatives de récupérations technocratiques ou conservatrices qui ne manqueront pas de se multiplier. Il nous paraît en conséquence nécessaire de rappeler deux faits fondamentaux que les conditions mêmes dans lesquelles le mouvement s'est déclenché risquent de faire oublier :

- Premièrement, les principales victimes du fonctionnement et de l'organisation actuels du système scolaire sont, par définition, à l'extérieur du système pour en avoir été éliminées ; par conséquent, les groupes dont la voix ne s'est pas fait entendre dans la discussion universitaire, discussion entre bénéficiaires du système, sont ceux mêmes qui auraient le plus directement intérêt à une transformation réelle du système, même si, en l'état actuel, leur exclusion du système les empêche de formuler leur revendication d'un système capable de les intégrer.

- Deuxièmement, toute mise en question de l'institution scolaire qui ne porte pas fondamentalement sur la fonction d'élimination des classes populaires, et par là sur la fonction de conservation sociale du système scolaire est nécessairement fictive. De plus, malgré leur radicalisme apparent, toutes les constatations partielles et superficielles ont pour effet de déplacer le point d'application de la critique et de contribuer de ce fait à la conservation de « l'ordre universitaire » comme perpétuation de « l'ordre social ». C'est ainsi qu'il faut dénoncer les tentatives pour réduire la crise actuelle à un conflit de générations, comme si l'appartenance à une même classe d'âge ou, plus encore, à la condition étudiante pouvaient effacer magiquement les différences entre classes sociales. Les premières propositions rassemblées ci-après ne prétendent pas constituer le programme complet d'une transformation de l'Université mais vise

¹ Ce document est reproduit dans Pierre Bourdieu, Franck Poupeau et Thierry Discepolo, *Interventions, 1961-2001, science sociale et action politique*, Marseille, Agone, 2002, pp. 63-68, ainsi que dans Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Reberieux, Jean Maitron, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, *op. cit.*, pp. 313-318.

seulement à illustrer quelques directions privilégiées d'une politique universitaire. En effet, il importe de s'armer contre le danger d'une utilisation technocratique de la situation créée : si la crise de l'Université n'est qu'un « malaise » lié à l'anxiété des débouchés ou aux frustrations imposées par un rapport pédagogique conservateur, il est facile de présenter comme solution à tous les maux une planification technocratique du développement de l'enseignement en fonction des seuls besoins du marché du travail ou des concessions fictives sur la participation des étudiants à la vie universitaire. Les changements que le mouvement étudiant introduit de facto dans les facultés - et qui peuvent contribuer à la constitution d'une attitude critique propre à s'étendre au-delà du rapport pédagogique - n'ont chance de marquer durablement la vie universitaire et la vie sociale que si les rapports entre l'Université et la société subissent une transformation radicale. En déclarant l'Université « ouverte aux travailleurs », même s'il ne s'agit là que d'un geste symbolique et illusoire, les étudiants ont montré au moins qu'ils étaient ouverts à un problème qui ne saurait être résolu que par une action sur les mécanismes qui interdisent l'accès de certaines classes à l'enseignement supérieur.

I- S'agissant de promouvoir la démocratisation, c'est-à-dire de mettre en place une politique visant à neutraliser aussi complètement que possible l'effet des mécanismes sociaux qui assurent l'inégalité et la perpétuation de l'inégalité devant l'Ecole et la culture, il importe d'affirmer que :

a) La portée réelle d'une transformation du système scolaire se mesure au degré auquel sont transformées les procédures de recrutement des enseignants et des enseignés. Ceci implique que le problème de l'enseignement supérieur ne peut être séparé sans mystification des problèmes posés par l'organisation des autres ordres d'enseignement. En limitant la réflexion et l'action à l'enseignement supérieur où les jeux sont déjà faits, et depuis longtemps, on s'interdit toute transformation réelle de l'enseignement, y compris de l'enseignement supérieur.

b) La portée réelle d'une transformation du système scolaire se mesure à son aptitude à contrecarrer les mécanismes proprement scolaires d'élimination et de relégation comme élimination différée : ainsi, la démocratisation de l'entrée dans le secondaire reste fictive du fait de l'inégalité des établissements et des sections qui accueillent inégalement les enfants des différentes classes sociales. Une politique technocratique d'orientation et, à plus forte raison, de sélection, ne ferait que perfectionner et cautionner le fonctionnement d'un système qui ménage à tous les niveaux (des CEG aux IUT) des nasses ou des voies de garages à l'usage des classes populaires ;

c) La portée réelle d'une transformation du système scolaire se mesure au degré auquel elle réussit à minimiser les effets de l'héritage de classe par une redéfinition des contenus transmis (c'est-à-dire des programmes), des techniques de transmission et des manières de contrôler l'effet de la transmission ;

d) La portée réelle d'une transformation des rapports entre le système scolaire et le système social se mesure au degré auquel on réussit à déposséder les titres scolaires de leur fonction de critère exclusif de la compétence en même temps qu'à assurer une utilisation professionnelle à la qualification : le diplôme constitue, en effet, aujourd'hui un des mécanismes principaux qui s'opposent à l'application du principe « à travail égal, salaire égal », en faisant apparaître comme inégaux des travaux ou des travailleurs séparés seulement par leurs titres scolaires. Ce phénomène qui s'observait dans tous les secteurs d'activité est particulièrement visible dans l'enseignement qui, à

tous les niveaux, se dote au moindre coût d'enseignants privés, par des différences subtiles entre les titres scolaires, des droits logiquement attachés à la fonction qu'ils accomplissent effectivement (par exemple, adjoints d'enseignement, certifiés, bi-admissibles dans les lycées ; ou, dans l'enseignement supérieur, chargés de cours, assistants, maîtres-assistants et chargés d'enseignement).

II - S'agissant d'inscrire dans le système d'enseignement les exigences sociales de la démocratisation et les exigences scientifiques de l'enseignement et de la recherche, il faut s'attaquer en première urgence aux mécanismes qui commandent le fonctionnement de l'Université traditionnelle :

a) Toute tentative pour modifier la pédagogie, les programmes, l'organisation du travail et les techniques de transmission, qui ne s'accompagne pas d'une transformation (voire de la suppression, toutes les fois qu'il se peut) de l'examen traditionnel reste nécessairement fictive. Toutes les fois que l'examen ne peut être remplacé par le contrôle continu (et il pourrait l'être la plupart du temps dans l'enseignement supérieur où les enseignants jugent leurs propres étudiants, si les moyens d'encadrement étaient suffisants), il doit faire l'objet d'un contrat clairement défini entre enseignants et enseignés : un cahier de charges étant établi par la discussion, les enseignants s'engageraient à ne demander que ce qu'ils ont enseigné et conformément à un modèle clairement défini ; ils s'autoriseraient alors légitimement à demander tout ce qu'ils ont enseigné, c'est-à-dire tout ce qui définit explicitement le niveau de compétence attesté par le titre ; le collectif des enseignants et des enseignés d'une discipline devrait, s'il était constitué comme une unité réelle d'enseignement et de recherche, déterminer les types d'épreuves rationnellement, c'est-à-dire, par référence aux objectifs de la formation et aux différents publics, les enseignants chargés du contrôle des résultats devraient être scientifiquement formés aux techniques (et non pas seulement docimologiques) permettant de contrôler les connaissances acquises et le travail fourni par référence à des critères explicites. Toute cotation étant un jugement, il va de soi que l'examineur doit être en mesure de la justifier s'il est appelé à le faire.

b) La profession d'enseignant (dans une maternelle ou dans une faculté) devrait être définie, non plus selon les seuls critères traditionnels de la compétence, mais par l'aptitude à transmettre à tous, par le recours à de nouvelles techniques pédagogiques, ce que quelques-uns seulement, c'est-à-dire les enfants des classes privilégiées, doivent à leur milieu familial. c) La transformation du fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur et en particulier de la structure des carrières et de la distribution du pouvoir à l'intérieur des unités d'enseignement et de recherche constitue le préalable à toute transformation réelle des mœurs pédagogiques et scientifiques : la répartition des attributions et des responsabilités pédagogiques et scientifiques devrait être exclusivement fonction de la compétence reconnue à chacun par la totalité des membres de chaque unité d'enseignement et de recherche (ce qui implique la prise en compte à part égale des aptitudes pédagogiques et des travaux scientifiques et, par voie de conséquence, la suppression de la référence exclusive et automatique à la thèse et à tout autre titre (grande école ou agrégation) et même, et surtout, à l'ancienneté. A court terme, l'action devrait se porter en première urgence sur ces obstacles à toute redéfinition de la pédagogie et de la vie scientifique que sont l'agrégation et la thèse de doctorat comme production individuelle soumise à des critères archaïques. Bref, il s'agirait de rechercher tous les moyens de lever les obstacles à la réalisation du meilleur ajustement entre la compétence et la fonction en

brisant les cloisonnements institutionnels qui s'opposent à la circulation des enseignants et des enseignés entre les divers ordres et les différents domaines de l'enseignement et de la recherche.

III - L'élaboration technique du programme d'une transformation systématique de l'Université conformément à ces principes ne peut être le fait que de l'ensemble des parties prenantes, c'est-à-dire des représentants réellement représentatifs de tous les groupes qui participent au fonctionnement de tous les ordres d'enseignement, du primaire au supérieur, et, plus particulièrement, des classes sociales exclues actuellement par le système d'enseignement ainsi que des organisations correspondantes.

Les soussignés appellent toutes les parties prenantes définies ci-dessus à entreprendre, sans attendre, l'organisation d'états-généraux de l'enseignement et de la recherche et à les préparer par des discussions entre enseignants et enseignés ainsi que par l'établissement de cahiers de charges et de doléances.

Adhésion, suggestions, corrections et informations seront reçues par R. Castel, 9 boulevard de Reuilly, Paris XIIe.

M. Astier, Fac. des Sciences ; M. Barbut, E.P.H.E. ; L. Bianco, E.P.H.E. ; O. Benoit-Guilbot, C.N.R.S. ; L. Bernot, E.P.H.E. ; J. Bollack, Fac. de Lille ; M. Bollack, Fac. de Lille ; J.-E. Boltanski, Sorbonne ; L. Boltanski, E.P.H.E. ; M. Bonamour, Sorbonne ; P. Bosserdet, C.N.R.S. ; P. Bourdieu, E.P.H.E. ; J.-C. Bruyere, Fac. de Lille ; C. Carcassonne, E.P.H.E. ; R. Castel, Sorbonne ; J.-C. Chamboredon, E.P.H.E. ; I. Chiva, E.P.H.E. ; J.-C. Combessie, Sorbonne ; M. Conche, Fac. de Lille ; G. Condominas, E.P.H.E. ; J. Cuisenier, C.N.R.S. ; Y. Delsaut, C.N.R.S. ; J. Derrida, E.N.S. Ulm ; J. Dumazedier, C.N.R.S. ; N. Dumont, C.N.R.S. ; J.-P. Faguer, E.P.H.E. ; J.-C. Garcias, Fac. de Lille ; L. Goldmann, E.P.H.E. ; J. Goy, E.P.H.E. ; A. Gramain, E.N.S. Ulm ; C. Grignon, I.N.R.A. ; C. Herzlich, C.N.R.S. ; Dominique Julia, Sorbonne ; M. Jullien, ORSTOM ; V. Karady, C.N.R.S. ; H. Le More, H.E.C. ; J. Lallot, E.N.S. Ulm ; J. Lautman, C.N.R.S. ; M. Lemaire, E.P.H.E. ; J. Le Goff, E.P.H.E. ; E. Le Roy-Ladurie, E.P.H.E. ; O. Lewandowski, Sorbonne ; A. Maillet, Fac. des Sciences ; P. Maldidier, E.P.H.E. ; J. Mallet, C.N.R.S. ; L. Marin, Fac. de Nanterre ; A. Matheron, C.N.R.S. ; A. Miquel, E.P.H.E. ; R. Moulin, E.P.H.E. ; A. Nicolai, Fac. de Droit de Lille ; P. Nicolai, Fac. de Droit de Lille ; J. Ozouf, Fac. de Tours ; M. Ozouf, Lycée Fenelon ; J.-C. Passeron, Fac. de Nantes ; J.-C. Perrot, Sorbonne ; M. Perrot, Sorbonne ; C. Pietri, Fac. de Lille ; R. Pividal, Sorbonne ; J.B. Pontalis, C.N.R.S. ; F. Poitrey, Centre d'enseignement par correspondance ; J.-Y. Prevot, E.P.H.E. ; Claude Rabant, Fac. de Clermont ; Christiane Rabant, Fac. de Clermont ; H. Regnier, Fac. de Bordeaux ; P. Ricoeur, Fac. de Nanterre ; D. Roche, E.N.S. Saint-Cloud ; M. Roncayolo, E.P.H.E. ; M. de Saint- Martin, E.P.H.E. ; A. Salin, C.N.R.S. ; M.-H. Salin, I.P.M. ; J. Singer, C.N.R.S. ; Tristani, Sorbonne ; M. Verret, Fac. de Nantes ; J.-M. Vincent, E.P.H.E. ; E. Vill, Sorbonne ; S. Viarre, Fac. des Lettres de Lille ; N. Wachtel, E.P.H.E. ; Woronoff, E.N.S. Ulm.»

« Préalables sociologiques à toute pédagogie »

l'un des 16 « dossiers » mis en circulation par l'équipe du Centre de Sociologie
Européenne en mai-juin 1968¹

Tout enseignant importe dans son enseignement (contenus transmis, manière de les transmettre et de les contrôler, etc.) des présupposés inconscients qu'il doit à son milieu d'origine, à son milieu d'appartenance et à sa formation scolaire. La première fonction d'une formation pédagogique est de déterminer chez les enseignants ou futurs enseignants une prise de conscience des présupposés qu'ils peuvent devoir à leur milieu ou à leur formation et de leur donner les moyens de saisir le décalage qui peut exister entre leurs attentes et leurs exigences inconscientes et les attentes et les possibilités de leurs élèves. Dans l'état actuel, une pédagogie à base sociologique peut seulement définir les principes fondamentaux d'une action pédagogique rationnelle en même temps que les bases d'une critique des idéologies pédagogiques.

Les principes fondamentaux de toute pédagogie rationnelle peuvent se formuler ainsi :

1° l'enseignement ne doit exiger que ce qu'il donne pour être en droit d'exiger tout ce qu'il donne ;

2° l'exigible doit être strictement et clairement défini par une négociation entre enseignants et enseignés que sanctionne un contrat ;

3° l'enseignement doit travailler continûment à donner, dans et par le message même, le code permettant de déchiffrer le message ;

4° l'enseignant doit s'interdire (et être rappelé à l'ordre s'il oublie de le faire) tout présupposé de pré-savoir (à l'exclusion évidemment de ceux qui définissent explicitement les conditions d'accès à l'enseignement ou plus précisément, la compétence indispensable pour recevoir avec profit l'enseignement), c'est-à-dire les allusions, les sous-entendus, les demi-mots, etc.

I- Du fait que le rapport pédagogique est un rapport de communication, il suit que la réception du message est fonction du degré auquel les enseignés possèdent

a) le code du langage dans lequel est émis le message,

b) les expériences préalables auxquelles se réfère le discours pédagogique (expérience d'œuvre d'art par exemple).

Par conséquent, un enseignement est d'autant plus rationnel que son niveau d'émission est ajusté au niveau de réception. Cet ajustement suppose :

- un effort pour abaisser le niveau d'émission, par le recours aux définitions, la multiplication des synonymes... ainsi qu'à l'exemplification. Bref par l'effort

¹ puis publié sous la signature de P. Bourdieu dans *Les Cahiers pédagogiques*, n° 92, en septembre 1970 et ensuite repris dans le numéro hors-série des *Cahiers pédagogiques* (pp. 34 à 36) édité en mars 2008, « Mai 68 et l'école vus par *les Cahiers pédagogiques* », dossier coordonné par Patrice Bride et Jean-Michel Zakhartchouk, consultable en ligne : http://bu.univ-lorraine.fr/sites/bu.univ-lorraine.fr/files/revues_en_ligne/cahiers_pedagogiques-hs13-mai_68_et_l_ecole.pdf#page=34&zoom=auto,0,842

méthodique pour fournir à chaque moment de son discours, dans son discours même, la clé de son discours.

- un effort pour élever le niveau de réception des enseignés, en les entraînant méthodiquement aux techniques de déchiffrement, par des exercices de définition, de repérage des mots employés hors de propos ou mal à propos, de recherche de synonymes, etc.

- un effort pour mesurer constamment le niveau de réception, par des contrôles continus de la réception (contrôle des notes prises, exercices d'émission en retour, etc.) et pour donner aux enseignés le moyen d'exercer un contrôle constant sur l'émission : c'est là, sans doute, le point fondamental, puisque l'on ne peut abandonner à la bonne volonté de l'enseignant le soin d'opérer l'ajustement à une demande silencieuse ; il faut que, par un apprentissage méthodique, à contre pente de toutes les habitudes de passivité inculquées par l'enseignement, les enseignés soient mis en mesure d'exercer une sorte de dictature permanente de la demande d'explicitation complète.

Un enseignement est d'autant plus rationnel qu'il donne plus complètement les expériences qu'il présuppose, ou le substitut de ces expériences : ainsi, l'enseignement littéraire ou artistique conserve sa fonction profondément conservatrice aussi longtemps que l'enseignement ne donne pas à tous, par les moyens de communication modernes ou par l'organisation scolaire de la fréquentation directe des œuvres, les expériences artistiques qu'il présuppose inévitablement.

Combattre l'ethnocentrisme culturel

II - Du fait que le rapport pédagogique est un rapport de communication entre des agents séparés par leur formation scolaire et, souvent, par leur milieu social, toute formation pédagogique doit tendre à combattre chez les enseignants l'ethnocentrisme professionnel (ou intellectuel) ou l'ethnocentrisme de classe :

- par un enseignement sociologique, tendant à leur inculquer une vision relativiste des cultures socialement conditionnées, une connaissance approfondie des valeurs de classe et des attentes ou des attitudes des différentes classes sociales à l'égard de l'éducation. Concrètement, les enseignants devraient être informés, par l'enseignement et par des sessions périodiques de recyclage, des travaux de sociologie de l'éducation, seuls capables de leur fournir les instruments théoriques indispensables pour réaliser un ajustement constant de l'enseignement aux attentes du public. Plus précisément encore, les enseignants chargés d'organiser l'apprentissage de la langue française devraient connaître les travaux sur la langue populaire, sur le bilinguisme, etc.

- par le contrôle institutionnalisé de leur pratique pédagogique, contrôle tendant à inculquer les exigences définies ci-dessus.

Pour un enseignement rationnel

III - Du fait que tout enseignement implique le contrôle des aptitudes des enseignés, un enseignement rationnel suppose :

- l'apprentissage méthodique de la docimologie ;
- une information scientifique sur les catégories inconscientes de jugement qui peuvent continuer à agir sous couvert d'une rationalisation purement docimologique : la docimologie se contente de constater la dispersion des notations de différents correcteurs, dispersion qui ne peut être abolie que par la mise en évidence des critères inconscients (et de leur divergence, de leur pondération inégale, etc..) et la définition, en chaque cas, de critères rationnels (à l'intention des enseignants et des enseignés) et de

leur pondération : ainsi, dans tel cas particulier, l'orthographe mesurée à des critères précis (nombre de fautes de différents types, le style (lui-même mesuré à des critères précis) et les connaissances pourraient recevoir un poids égal. Il va de soi que la définition des critères et de leur pondération devrait en chaque cas être réalisée par des commissions de spécialistes et imposée à l'ensemble des enseignants concernés. Pareil travail aurait montré le mérite de conduire, beaucoup plus efficacement qu'une réflexion abstraite, à une redéfinition de la culture.

- la définition des épreuves-types et le contrôle de l'application de ces épreuves : le concours national, tenu par certains pour le moyen d'assurer une mesure universelle des aptitudes, perdrait beaucoup de son prestige si tous les enseignants, à tous les niveaux, étaient dotés de batteries standardisées et étalonnées.

Bref, la tâche de correcteur, une des plus difficiles qui soit, devrait faire l'objet d'un apprentissage méthodique : les méthodes les plus rigoureuses que les sciences de l'homme ont dû mettre au point pour constituer et analyser leurs documents (méthodes d'entretien, étalonnage de tests, analyse de contenu, etc.) devraient être maîtrisées par les enseignants qui sont aujourd'hui abandonnés à eux-mêmes, c'est-à-dire à l'intuitionnisme le plus anarchique.

Il va de soi que les épreuves-types de l'enseignement traditionnel (dissertation, oral, etc.) devraient être abolies et remplacées par des instruments plus précis, plus neutres et plus sûrs, plus aptes à mesurer les aptitudes les plus ineffables que les tenants des techniques traditionnelles croient ne pouvoir saisir que par leurs instruments de prédilection. Ici encore, la construction méthodique d'épreuves destinées à mesurer ce que les enseignants prétendent mesurer (c'est-à-dire, en dernière analyse, la personne totale) aurait au moins pour effet de contraindre à une prise de conscience des exigences inconscientes.

IV - Du fait qu'un enseignement prépare les enseignés à certaines tâches scolaires ou professionnelles, les méthodes de transmission et de contrôle doivent être expressément définies par référence à cette fin.

On peut dire, dans l'état actuel, que tous les enseignements visent à transmettre et à contrôler le même type d'aptitudes, c'est-à-dire cet ensemble de compétences, de manières, de savoirs, etc. qui définissent l'idéal inconscient de l'homme cultivé. C'est ainsi que le même élève qui passe l'oral du baccalauréat est jugé plusieurs fois sur les mêmes aptitudes (manière de se présenter, de s'exprimer, de se « défendre » face à l'examineur, etc.), en sorte que la pluralité des correcteurs et des épreuves n'est pas automatiquement une garantie d'objectivité.

La définition claire des aptitudes spécifiques est le préalable à toute transmission et à tout contrôle rationnels de ces aptitudes.

Pierre Bourdieu

Le « projet Normalien »

Document de 13 pages non titré et non daté qui pourrait être le « projet Normalien » évoqué dans le document attribué à Mme Madaule (référence à l'idolâtrie, la délivrance charismatique du message philosophique, etc.), Source : Fonds 68 n°1, carton XXIII, dossier XVI « philosophie », CHS.

I.

1. L'état de choses actuel

« La critique qui a été dressée de l'enseignement antérieur dans cette commission « Méthode et contenu de la philosophie » est le plus souvent caricaturale. Voulant analyser un malaise réel, elle fait fausse route, d'où une fuite en avant dans l'à-peu-près, et la facilité. »

« tendance permanente à l'idolâtrie des philosophes. L'étudiant a l'impression qu'étudier tel penseur est lui rendre un culte. On lui fait étudier Platon, Descartes, Kant, on s'indigne qu'il n'ait pas encore lu La République ou Les méditations, comme si c'était manquer de respect envers la personne de leurs auteurs. Et bien, sûr, en tant qu'officiant du culte, les enseignants ne sauraient échapper à une certaine pompe charismatique ; en tant que hérauts et exégètes d'une pensée prodigieuse et inaccessible, ils ne peuvent manquer, qu'ils le veuillent ou non, de s'entourer d'une certaine « aura ». la prééminence indiscutée de l'objet du savoir confère ipso facto une éminente valeur à leur profession.

D'où le malaise et l'hostilité des élèves et étudiants : on ne comprend pas ou peu, on est comme en butte à un monde d'initiés et l'on risque sans cesse d'être rejeté comme profane et imbécile.»

« Contre l'idolâtrie, l'iconoclasme : briser ce vieux rapport pédagogique enseignants-enseignés qui recouvre la fonction d'intégration aux rites sociaux exercés par les prêtres, en finir avec l'étude érudite de ces vieilles idoles et y substituer une critique radicale les dénonçant comme idéologies au service d'intérêts extérieurs à la pure et sainte spéculation. D'où ces thèses : la tâche de la philosophie, c'est la critique radicale de l'idéologie. Tout savoir acquis et constitué est une tentative pour constituer un nouveau culte, de nouveaux prêtres, et la négativité philosophique toujours en éveil doit sans cesse dissoudre les formes solidifiées. »

2. De deux choses, l'une

Lien entre « la lutte pour un enseignement non idolâtre » et la « révolution culturelle »

3. Toute pensée est besogneuse, produite par un travail intellectuel

« Vouloir cultiver la pensée pure, pour elle-même, imposer à l'étudiant la connaissance de tel auteur prestigieux, clos sur lui-même, expliquer son philosophe

comme s'il voulait délivrer un message, telles sont les composantes pédagogiques d'une philosophie qui croit à l'autonomie et à la prééminence de la pensée pure.

Nous pensons au contraire qu'il n'y a pas à interpréter la pensée profonde de tel philosophe – ou de tout autre penseur (savant, sciences humaines, politicien, économiste, etc.) – mais à chercher dans quelles circonstances elle a été produite et mise au jour : contre quoi, pour répondre à quel problème, en vue de combler quelle lacune, etc. »

« il n'y a pas d'autonomie de la philosophie. C'est là une thèse fondamentale que nous empruntons au matérialisme historique (cf. en particulier Althusser Pour Marx, pp. 51-67 et Lire le Capital), à ce point de généralité, d'ailleurs, à Freud et à Nietzsche également. »

« un certain nombre d'universitaires non marxistes ont considéré la philosophie non comme un répertoire de vérités mais comme un travail besogneux de concepts et aujourd'hui assurément nous pourrions citer nombre d'enseignants qui ont dépouillé leur enseignement de toute aura charismatique pour expliquer simplement le « fonctionnement » d'une pensée comme on démonte un objet fabriqué.

Si toute pensée se construit, le travail du philosophe est d'en reproduire la formation. Il n'est plus le prêtre initiant des profanes aux mystères d'un autre monde mais celui qui cherche et explique comment telles et telles pensées ont été possibles à telle époque. »

« la philosophie n'est plus le lieu des vérités mais celui d'un travail sur les savoirs existants. »

(ref à Lénine, Matérialisme et empiriocriticisme)

« Il cesse de se demander ce qu'a voulu dire Platon avec sa théorie des Idées. Il cesse de vouloir enseigner à ses élèves ou à ses étudiants la pensée profonde de Platon, interpréter son sens caché, comme si cela avait un sens en dehors des raisons à causes desquelles Platon a dû former sa théorie des Idées. »

4° Tache réelle de la philosophie

« Le travail philosophique ramène toute pensée philosophique, scientifique, etc., à la réalité de ses conditions d'existence : aussi toute histoire de la philosophie, histoire des sciences, épistémologie constituent la tâche du philosophe en tant qu'elles ont pour but de rendre intelligible la production de toute forme de connaissance. Et il n'y a pas d'autre « critique » possible que cette philosophie instruite. Si nous voulons nous y reconnaître dans l'univers culturel qui nous entoure, nous n'avons pas d'autres moyens de « critique » que ces disciplines là. »

Etude des sciences, des sciences humaines, de l'esthétique et de la littérature

« projet d'une théorie générale de la production des connaissances »

« analyse des textes philosophiques tel qu'il est déjà pratiqué par nombre d'enseignants soucieux de rigueur. C'est nier d'abord que tout ne soit qu'un débat entre

un sujet et sa pensée comme pure création. »

« Pas d'analyse structurale sans histoire des concepts : telle est la double tâche imposée au travail du philosophe par une véritable philosophie du concept. »

« cette manière d'envisager le travail du philosophe bouleverse également la pédagogie de la philosophie : cessant de pratiquer la magie du verbe, la distanciation par le langage, l'enseignant, conscient du caractère besogneux, toujours inachevé de son travail, loin de se couper de l'enseigné par une supériorité initiatique de droit, expose les résultats progressifs de sa propre recherche. Loin de paraître posséder une source mystérieuse, un savoir achevé et prestigieux, il cherche à sa faire comprendre de l'enseigné comme il a lui-même cherché à comprendre l'auteur ou la pensée qu'il explique. Sachant les difficultés qu'il a lui-même rencontrées pour l'élaboration de son savoir, l'enseignant est prêt à tous les contacts, toutes les rectifications, les répétitions qu'exigeraient ses enseignés. Toute revendication permettant la coordination des enseignements, leur meilleure assimilation par les enseignés doit être exigée par une telle conception du travail philosophique. »

« le nombre de travailleurs philosophiques peut donc n'être pas simplement déterminé par une « vocation » désintéressée mais par une sorte de planification des besoins en ce genre de travail »

Ref à la révolution culturelle et à « l'atténuation des différences entre travail intellectuel et travail manuel »

« l'atténuation des différences entre ces deux types d'activité doit permettre l'accession des non intellectuels à la culture. Philosophiquement, cela est donc possible par la substitution d'une théorie de la production à la philosophie idolâtre, pédagogiquement par la substitution d'un enseignement rationnel à un enseignement charismatique et distantiatoire vis-à-vis des masses. »

II.

Comment concevoir l'enseignement de la philosophie

Nécessité de « déblocage de crédits » pour cette « refonte radicale »

A. Les études à l'Université

« séparation des études en deux cycles :

- L'apprentissage du travail philosophique
- Poursuite de la formation et initiation à la spécialisation

1) Apprentissage du travail philosophique = 1^o cycle

« L'enseignement ne doit plus être l'enregistrement d'un catéchisme philosophique » et « l'histoire de la philosophie », « une séquence de systèmes clos »
1^{er} cycle de 3 ans avec :

a) Définition de concepts et explication de problèmes »
exercice permanent d'explicitation des termes en usage »

« A côté de ces exercices de définitions, il est indispensable d'établir clairement un certain nombre de problèmes qui traversent l'histoire de la philosophie, ou qui conditionnent l'approche de ces spécialisation futures »

« toutes ces questions doivent être, bien entendu, interrogées le plus souvent à partir de textes. »

NB : « oppositions traditionnelles : idéalisme-matérialisme, rationalisme-empirisme, etc. »

b) Histoire de la philosophie

2 approches possibles : l'une par auteur, l'autre par thème

NB : traditionnellement étude des auteurs au travers d'une « histoire par thème (politique, éthique, science, esthétique)

c) Les problèmes de la politique

« Que des textes proprement politiques soient présentés et discutés au cours de l'enseignement est une exigence qui a été formulée dans la crise actuelle. Elle doit être satisfaite, car rien n'a été plus néfaste à la philosophie que de se croire, par essence, non politique. Il doit revenir aux enseignants et aux étudiants de choisir en commun les textes à analyser, exception faite de quelques textes obligatoires (Rousseau, Hegel, Marx, Lénine, etc.) »

d) Epistémologie et méthodologie générale, ouverture aux divers savoirs

a. Problèmes généraux

« Qu'est-ce qu'un concept scientifique ? Son devenir, son rapport avec la théorie scientifique. Science et politique. »

« L'étude d'Auguste Comte s'imposerait particulièrement, celle de Duhem, des œuvres de Koyré, Bachelard, Cavailles et de toute l'épistémologie française actuelle. », « Max Weber : Essai sur la Théorie de la Science ». « La lecture de certains textes méthodologiques de Freud s'impose également ici. »

« Parallèlement, la lecture directe de quelques savants et spécialistes dont on fait l'épistémologie s'imposerait. »

b. De ces problèmes généraux, on passe à l'étude de domaines plus spécialisés

Logique mathématiques avec Cavailles, de la logique de la physique avec Bachelard

« Les règles de la méthode sociologique de Durkheim valent pour une épistémologie générale alors que le Suicide pourrait être étudié comme modèle d'une pratique sociologique consciente. »

Panofsky pour l'esthétique

« En bref, quelques textes bien choisis dans chacun des domaines possibles donnerait à l'étudiant les moyens d'opter en évitant une spécialisation trop hâtive. »

c. Connaissances scientifiques

2h hebdomadaires pour l'étude des sciences exactes jusqu'à la spécialisation

« Des connaissances en théorie de l'information, par exemple, devraient y être également dispensées. »

d. Techniques auxiliaires

« - apprentissage obligatoire de l'allemand pour ceux qui l'ignorent (par laboratoire de langues si possible)

- Comment établir un texte, comment constituer une bibliographie »

ORGANISATION

- 1) « b), c) et d) devraient avoir une importance sensiblement égale. En tout état de cause, puisque on insiste sur l'apprentissage plutôt que sur l'enregistrement, l'horaire ne devrait pas être chargé et permettre par ailleurs un travail personnel ou en équipe.»

- 2) Poursuite de la formation et initiation à une spécialisation

« Si le philosophe n'a pas de domaine bien à lui qu'il pourrait défricher sans se préoccuper du reste, il faut bien qu'il s'occupe des affaires des autres. »

« initiation à un domaine particulier du savoir s'impose donc »

« Sur le nombre et la variété de ces options, nous ne pouvons donner que des indications. L'appréciation des spécialistes étant irremplaçable. On pourrait envisager le système suivant, à choisir entre :

- 1) Histoire de la philosophie

(au point où nous nous plaçons, l'étude des textes philosophiques n'est qu'une spécialisation parmi d'autres, même si elle nous paraît fondamentale)

- 2) Epist. Des mathématiques
- 3) Logique mathématique
- 4) Epist. Des sciences de la nature
- 5) Epist. Des sciences de la vie
- 6) Sciences humaines

« Nous sommes à l'heure actuelle incapables de fixer le nombre des spécialités dont elles pourraient faire l'objet »

- 7) Théories économiques. Théories socialistes. Matérialisme historique
- 8) Psychanalyse
- 9) Esthétique
- 10) Théorie de la littérature

« pour 3), 4) et 5), la fréquentation des laboratoires, des hôpitaux, des centres d'orientation, etc. paraît souhaitable, soit nécessaire»

Nécessité d'une seconde option en 2nd cycle pour ne pas trop se spécialiser et se couper du reste

« Pour maintenir la spécificité du travail philosophique sur les savoirs il semble assez nécessaire que cette seconde « option » soit pour tous l'histoire de la philosophie. Mais c'est là un problème à débattre. »

« En outre, au niveau de ce second cycle pourraient être organisés des stages pédagogiques, - en classes terminales des lycées ou en premier cycle des Facultés – préparant à l'enseignement. »

5 années d'étude et « contrôle des connaissances à préciser »

a) Problèmes de structures et d'organisation

Système permettant des passerelles entre Facultés des LSH et Facultés des Sciences

« Il est clair que l'on pourrait aussi concevoir dans l'une des options « sciences humaines » un second cycle commun aux philosophes et aux spécialistes de ces sciences. Un historien soucieux de définir son travail et un philosophe s'interrogeant sur la théorie et l'épistémologie de l'histoire n'ont-ils pas exactement les mêmes préoccupations ? Il suffirait de joindre partie du 1^{er} cycle d'un historien et partie du 2^{ème} cycle d'un philosophe. Cela ne contredirait pas l'intention la plus féconde de « l'Université critique des sciences de l'homme. »

b) Les formes d'enseignement

« il est déjà vraisemblable que le cours magistral sera bien moins fréquent qu'actuellement. Le travail devrait s'effectuer par effectifs de plus en plus réduits à mesure que l'on progresserait dans le cours des études. Les explications de texte, nombreuses durant le premier cycle, conduiraient à des enseignements du type travaux dirigés alors que la forme séminaire devrait être généralisée dans le second cycle, si seulement elle est le lieu d'une participation effective. Certains cours, plus difficiles que les autres, seraient assurés par les professeurs avec l'accord des diplômés et des étudiants, et devant un auditoire plus étendu. »

c) Travail et contrôle du travail »

« véritable contrat de travail » établi en cours d'année par les « commissions mixtes »

« la dissertation paraît en grande partie condamnée : il faudrait lui substituer des études écrites de problèmes ou de concepts chez tel ou tel auteur. Une note globale sur ce travail pourrait être attribuée et dans les cas favorables, permettrait l'accès direct à l'échelon suivant. Dans les cas défavorables et pour les étudiants n'ayant pu manifester une assiduité normale, un examen d'appel serait institué. Au cours du premier cycle, on pourrait concevoir un premier contrôle de la 1^{ère} à la 2^{ème} année, et à la fin de ce cycle (de la 3^e à la 4^e) »

En 2nd cycle, DES remplacé par « deux ou trois petits travaux sur des thèmes assez spécialisés proposés par des professeurs. »

« un autre type de travail pourrait être constitué par la traduction en équipe de textes de langue étrangère. »

« De nouveau, une note globale sur les travaux des deux ans serait attribuée à l'étudiant »

Reste à déterminer les issues pour les recalés

STRUCTURES DE L'INSTITUT

(Texte voté en A.G.)¹

BUT.

L'Institut de Géographie, département autonome de l'Université de Paris, est un organisme d'enseignement et d'éducation permanente, de recherche, d'application et d'information géographique.

ASSEMBLEE GENERALE.

L'Assemblée générale est l'assemblée souveraine à l'intérieur de l'Institut. Contestative de vocation, elle a pour mission permanente de promouvoir des solutions constructives.

1) Composition :

A l'Assemblée générale participent de droit tous les enseignants et enseignés, français et étrangers, les élèves de l'Ecole supérieure de Cartographie géographique, le personnel administratif, le personnel de recherche du Centre de documentation.

2) Rôle et fonctionnement :

Elle se réunit en principe trois fois par an. La date de chaque session est fixée un mois d'avance par la commission paritaire centrale. La durée de chaque session est décidée par l'A.G. elle-même. Les activités de l'Institut sont alors momentanément suspendues. Le quorum de l'A.G. est de 10 % des ayants droit. Si deux convocations successives de l'A.G. n'ont pas réuni le quorum, la Commission paritaire centrale s'engage à convoquer sous huitaine une A.G. extraordinaire qui sera considérée comme représentative quel qu'en soit le nombre des participants. Le bureau de l'A.G. est constitué au début de chaque session par un Président et deux Secrétaires de séance élus à la majorité relative sur proposition de la Commission paritaire centrale. La session de rentrée se tient dans le mois qui suit celle-ci. Elle a un rôle d'information et vote des motions indicatives. La session de février concerne en priorité les rapports d'activités des Commissions techniques. La session de fin d'année universitaire vote le quitus du rapport moral et financier des activités de la Commission paritaire centrale. Elle vote également les motions d'orientation générale guidant impérativement l'action de la Commission paritaire centrale à venir. Elle est immédiatement suivie des élections à la Commission paritaire centrale qui se poursuivent pendant 24 heures. Les rapports de la Commission paritaire centrale et des Commissions techniques doivent être publiés quinze jours au moins avant une A.G. En cas de nécessité, l'A.G. peut être convoquée sous huitaine par la Commission paritaire centrale à la demande d'un tiers de ses membres ou de 10 % des ayants droit à l'A.G. Une demande de modification des statuts de l'Institut est prise en considération si elle réunit l'assentiment de 10 % des ayants droit à l'A.G. ou d'un tiers des membres de la Commission paritaire centrale. Elle doit être déposée devant la Commission paritaire centrale quinze jours au moins avant l'A.G. La proposition est étudiée par la Commission paritaire centrale et toute modification est acquise à la majorité des 2/3 des membres présents à l'A.G.

LA COMMISSION PARITAIRE CENTRALE

¹ Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, Jean Maitron, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, op. cit., pp. 381-385.

1) Election et composition :

Les membres de la Commission paritaire centrale sont élus directement et au scrutin uninominal. Tous les membres de l'A.G. et eux seuls sont électeurs. La Commission comprend : 15 étudiants, 11 enseignants, 1 membre du personnel administratif et 3 membres du Centre de Recherche et de Documentation. Les trois représentants du Centre de Recherche et de Documentation à la Commission sont élus par l'A.G. de l'Institut sur proposition de l'A.G. du Centre. La Commission paritaire centrale devra représenter au niveau des étudiants les différents degrés d'enseignement (3 au moins par degré d'études), et au niveau des enseignants les différentes branches de la géographie et les différentes catégories d'enseignants. Les élections auront lieu à la suite de l'A.G. de fin d'année universitaire. Le mandat des membres de la Commission paritaire est d'un an. Les membres sont éligibles trois ans de suite et le redeviennent après une interruption obligatoire d'un an. La Commission paritaire centrale se réunit tous les mois. Le quorum est de 20 membres. Elle peut être convoquée par un tiers de ses membres.

2) Pouvoirs :

La Commission paritaire centrale convoque l'A.G. Elle met en application les motions votées par celle-ci. Elle suit et contrôle toutes les activités de l'Institut. Elle propose le budget et contrôle la gestion financière. Elle participe au choix et à l'affectation du personnel. Elle décide, sur proposition de la Commission technique, de l'élaboration des programmes et définit les moyens de les appliquer. La Commission paritaire centrale peut appeler à siéger avec elle à titre consultatif les représentants des Commissions techniques, des différents services de l'Institut, et des différents ordres d'enseignements. Une minorité d'un tiers de ses membres, quels qu'ils soient, peut à deux reprises obtenir le renvoi à huitaine des débats devant la Commission paritaire centrale, puis en référer à l'A.G. qui statue en dernier ressort.

LE BUREAU PERMANENT

Chaque année, lors de sa première réunion, la Commission paritaire centrale élit en son sein le Bureau permanent.

1) Composition :

Le Bureau permanent est constitué de deux enseignants, un enseignant, et un représentant du Centre de Recherche et de Documentation, l'enseignant étant de droit le directeur de l'Institut. 2) Rôle et fonctionnement :

Le Bureau permanent convoque la Commission paritaire centrale, ordinairement ou extraordinairement, prépare son ordre du jour, et exécute ses décisions. Le directeur de l'Institut, en tant que délégué de la Commission paritaire centrale, représente l'Institut devant les administrations publiques et privées, nationales et étrangères ou toute personne étrangère à l'Institut. Il a la signature et la responsabilité nominale de la gestion administrative et financière. En cas d'absence ou d'incapacité, le directeur est remplacé par un enseignant membre de la Commission paritaire centrale. L'élection du directeur par intérim a lieu lors de la constitution du Bureau, au même moment que l'élection du directeur. Un secrétaire administratif assiste régulièrement le Bureau dans la gestion de l'Institut. Le directeur et les membres du Bureau se répartissent la gestion des affaires courantes :

- relations avec l'extérieur : Universités, administration, correspondants étrangers...
- règlement des problèmes intérieurs et de la vie quotidienne de l'Institut.

LES COMMISSIONS TECHNIQUES

Quatre Commissions techniques chargées d'analyser les problèmes spécifiques de la Géographie sont créées.

a) Une Commission qui étudie les questions relatives à l'enseignement :

- programmes,
- examens,
- enseignement de la recherche,
- pédagogie.

b) Une Commission chargée de la recherche fondamentale, plus spécialement en liaison avec le C.R.D.C.G. :

- promotion et programmation de recherches,
- coordination des recherches, - gestion des stations de recherche,
- publication des résultats des recherches faites à l'Institut.

c) Une Commission orientée vers les applications :

- problèmes de l'information et de la diffusion,
- problèmes des relations avec les utilisateurs,
- problèmes de la ventilation des travaux (création d'une banque des travaux proposés).

d) Une Commission définissant les tâches et les objectifs de l'Education permanente à l'Institut de Géographie :

- diffusion des connaissances et méthodes de la Géographie afin de préciser le rôle du « Géographe dans la cité »,
- organisation des stages de recyclage pour les enseignants et les géographes (appliqués), étude des modalités d'une formation géographique pouvant être donnée à des non-géographes.

Cette Commission étudie aussi la liaison entre l'évolution de la Géographie et l'évolution des sciences sociales, économiques et physiques.

Composition :

Les Commissions techniques sont mixtes. Chacune comprend deux catégories de membres :

- Les permanents qui font tous partie de l'Assemblée générale et sont au maximum 30 pour chaque Commission. Ces membres sont, d'une part, les spécialistes dont la candidature est sollicitée par la Commission paritaire centrale ; d'autre part, des volontaires. Deux d'entre eux sont membres de droit des autres Commissions techniques. Au cours de la session de l'Assemblée générale d'hiver, la Commission paritaire centrale, sur avis des Commissions techniques, reconduit ou non les mandats des spécialistes permanents et provoque de nouvelles candidatures. Les membres permanents élisent pour un an leur Bureau au cours de cette même session.

- Les non-permanents qui comprennent :

a) des experts, géographes ou non, qui peuvent être sollicités sur des questions précises en fonction des besoins des Commissions techniques.

b) des participants libres, intéressés par les recherches des Commissions.

Ces Commissions travaillent sur les thèmes proposés par leurs membres et sur ceux que leur soumet la Commission paritaire centrale. Parallèlement, elles se consacrent à l'étude des problèmes fondamentaux concernant la Géographie.

Dans un but d'éducation populaire toutes les personnes intéressées par la Géographie, qu'elles aient ou non une formation géographique, peuvent participer aux

Commissions techniques. Ces Commissions techniques n'ont aucun pouvoir de décision hors l'élection en leur sein d'un Bureau d'au moins trois membres.

Toutes les sections syndicales et associations de géographes reconnues légalement peuvent obtenir un siège social à l'Institut.

Les moyens nécessaires à leur fonctionnement : locaux, subventions, affichage... pourront leur être attribués par la Commission paritaire centrale.

Les syndicats et associations qui ne bénéficient pas d'une reconnaissance officielle font la demande d'un siège social devant l'A.G. Les syndicats sont reconnus en tant que tels. Ils sont libres et indépendants des décisions de la Commission paritaire centrale et de l'A.G »

« après un long débat (27 et 28 juin) auquel ont été convoqués, par lettre individuelle, tous les enseignants et tous les étudiants (900 présents). Le texte donné ici a été voté à une forte majorité »¹ :

**STRUCTURES DU DEPARTEMENT D'HISTOIRE
ADOPTÉES PAR L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES ENSEIGNANTS ET DES
ÉTUDIANTS LE 28 JUIN 1968**

I

L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DU DÉPARTEMENT

1. *Sont membres de l'Assemblée générale du département :*

- tous ceux, Français ou étrangers, qui participent dans un ordre d'administration, d'enseignement, d'étude ou de recherche, au travail du département, qu'ils dépendent de l'Université ou du C.N.R.S.

- Dans le cadre d'un enseignement non spécialisé en première année d'Université, les étudiants intéressés disposeraient d'une assemblée particulière. À partir du moment où l'option d'histoire devient nettement définie les étudiants devraient de droit participer aux Assemblées générales de Département avec droit de vote.

2. *L'Assemblée générale du Département est souveraine.*

3. *Les sessions ordinaires de l'Assemblée générale du Département*

- Elles se tiennent trois fois par an :

a) dans un délai maximum de trois semaines après la rentrée,

b) à la fin du premier semestre,

c) un mois environ avant la fin de l'année universitaire.

4. *Les sessions extraordinaires de l'Assemblée du Département.*

- Elles peuvent être provoquées :

a) par l'initiative de l'Assemblée générale du Département,

b) par une pétition du dixième des membres du Département,

c) par une convocation du Conseil de Département.

- Les sessions extraordinaires sont soumises à un quorum d'un cinquième des ayants droit

5. *L'Assemblée générale est maîtresse de son règlement.*

- Elle désigne son président de séance et son bureau.

- Elle fixe son ordre du jour.

- La proposition d'ordre du jour doit être à l'avance portée à la connaissance des ayants droit.

- Toute Assemblée régulière est égale quel que soit le nombre des participants.

6. *L'Assemblée étudie et sanctionne :*

a) les propositions émises en son sein,

b) les propositions formulées par le Conseil de Département,

c) les propositions formulées par les Commissions mixtes d'Étude recrutées en son sein.

¹ Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, Jean Maitron, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, op. cit., pp. 385-387.

II LE CONSEIL DE DEPARTEMENT

1. *Les attributions du Conseil de Département :*

- Le Conseil de Département a pour fonction la gestion du département ; il contrôle l'orientation générale de l'enseignement et de la recherche au sein du Département et coordonne les activités des différentes unités de travail.

- Il est responsable devant l'Assemblée générale qui peut le désavouer et provoquer de nouvelles élections. Il lui soumet un rapport d'activité à chacune de ses sessions et un rapport financier pour chaque exercice. Il présente à l'Assemblée générale le projet de budget du Département et l'état des besoins en personnel.

- Il peut émettre des vœux sur toutes les questions relatives au Département dans le cadre de l'Université.

2. *Composition du Conseil de Département :*

a) *Le Conseil de Département est paritaire.*

Il comprend en nombre égal des représentants des enseignants et du personnel technique et administratif, d'une part, et des représentants des étudiants, d'autre part. Il est élu aux mêmes dates par deux collèges : le collège étudiant et le collège enseignant en réservant la représentation du personnel à son initiative.

b) *Les collèges électoraux :*

- chaque collège fixe son règlement électoral,

- les collèges n'ont aucune existence en dehors des séances de vote.

c) *Le Conseil de Département est composé de 52 membres :*

- Le Conseil est élu pour un an. Il est renouvelé chaque année en décembre. Ses membres sont rééligibles. Le Conseil se réunit de droit une fois par mois. Il fixera les conditions de ses réunions extraordinaires.

3. *Le Bureau du Département :*

Le Conseil élit en son sein un bureau de dix membres dont un président. Le Bureau exécute sous le contrôle du Conseil des tâches fixées par l'Assemblée générale et les résolutions prises par le Conseil sur la base des travaux des Commissions mixtes d'étude qui auront été approuvées par l'Assemblée générale.

III LES STRUCTURES DE DISCUSSION DES PROBLEMES D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE

1. *Leur composition :*

Elles sont établies au niveau des unités d'enseignement et de recherche. Elles réunissent obligatoirement les étudiants et tous les enseignants de l'unité considérée.

2. *Leurs attributions :*

- Elles sont le lieu privilégié pour la contestation de l'enseignement dispensé.

- Elles sont compétentes en matière de pédagogie, de programme, d'examen, en tenant compte des décisions de l'Assemblée générale.

- Elles peuvent faire des propositions au Conseil de Département et à l'Assemblée générale en matière de pédagogie, de programme, d'examen (cahier de charge).

N. I. - Le présent texte ne fixe pas les modalités de recrutement des enseignants.

N. II. - La définition d'une politique globale de la recherche fera l'objet de

précisions complémentaires.

N. III. - Le premier Conseil de Département reste en fonction sauf désaveu de l'Assemblée générale du Département, jusqu'à l'élection statutaire du mois de décembre.

N. IV. - La modification des statuts : toute demande de modification des statuts du Département est prise en considération si elle réunit l'assentiment de 10 % des ayants droit ou de la moitié des membres du Conseil de Département. Cette demande doit être déposée devant le Conseil de Département quinze jours au moins avant l'Assemblée générale. La proposition est étudiée par le Conseil et toute modification est acquise à la majorité des présents à l'Assemblée générale »

MOTION DE LA COMMISSION DES ETUDIANTS SALARIES DU 7 JUIN 1968¹

Les « Etudiants salariés » et « salariés étudiants » parce qu'ils :

- représentent 25 à 40 % des étudiants ;
- sont appelés de par la démocratisation progressive de l'enseignement et la généralisation de l'éducation permanente à être de plus en plus nombreux ;
- sont à la charnière de l'Université-société ;
- sont actuellement considérés comme des étudiants de seconde zone plus ou moins indésirables et qu'ils veulent être reconnus comme des étudiants à part entière, sont persuadés qu'ils peuvent apporter un témoignage utile sur les réalités sociales et une critique du contenu de l'enseignement confronté à la vie économique ; demandent à être représentés dans tous les organismes, comités et commissions ; ont constitué une commission interdisciplinaire dont la permanence est assurée tous les soirs de 19 à 21 heures au centre Censier, salle 441. Cette commission a pour but :

1° de créer une permanence permettant à tous les étudiants salariés retenus dans la journée sur leurs lieux de travail de s'informer sur les travaux des divers commissions, comités, etc.;

2° de mener des enquêtes sur les conditions dans lesquelles les étudiants salariés peuvent mener leurs études afin d'établir un dossier sur leurs problèmes ;

3° d'étudier plus particulièrement les problèmes liés à l'exercice du DROIT A L'EDUCATION PERMANENTE dont ils demandent l'inscription dans la Constitution, à l'allocation d'études pré-salaire, etc.

Nous demandons à tous les Etudiants salariés et Salariés étudiants de prendre contact avec nous et de nous faire connaître.

Centre Censier libre, 13, rue Santeuil. »

¹ Jean-Claude Perrot, Michelle Perrot, Madeleine Rebérioux, Jean Maitron, « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, op. cit., pp. 371-372.

« Le document qui suit est le résultat d'une longue confrontation. La Commission nationale inter-disciplines qui réunit depuis plusieurs semaines des étudiants, des enseignants et d'anciens étudiants venus d'horizons intellectuels et géographiques différents (1), l'a élaboré à la demande des commissions de travail de nombreuses assemblées générales. Il doit recevoir leurs observations avant les rencontres et les indispensables assises nationales. Evitant à dessein les formules ambiguës et les compromis entre tendances opposées, la Commission s'est contentée de dégager les points d'accord.

Certains problèmes de la recherche scientifique, ceux du premier et du second degré n'ont été qu'effleurés. Ceux de l'autogestion et du système de contrôle du travail des étudiants font l'objet des travaux actuels de la Commission nationale inter-disciplines.

Les propositions offertes sont destinées à libérer d'un appareil trop pesant les étudiants et les enseignants d'aujourd'hui et tous ceux qui participeront à la vie de l'Université. Elles tracent le cadre institutionnel, juridique et financier d'un système fédératif susceptible d'associer des établissements de vocations très diverses. Elles tiennent le plus grand compte des situations conflictuelles indispensables au développement de la société, à l'exercice de la fonction critique de l'Université et au progrès de la recherche scientifique.

(1) Notamment médecine, pharmacie, biologie, mathématiques, physique, chimie, lettres, philosophie, psychologie, sociologie, allemand, anglais, droit, sciences économiques, Institut d'études politiques, Ecole des hautes études commerciales, Ecole des mines, Ecoles des travaux publics, Institut agronomique, écoles dentaires, CPREA (ex-écoles d'art), conservatoire de musique, écoles d'assistantes sociales, Institut Pasteur, CNRS, Commissariat à l'énergie atomique, Ecole pratique des hautes études, Collège de France. »

« POUR UNE REFLEXION SUR LA MUTATION DE L'UNIVERSITE¹

La rigidité du système français d'enseignement, son ultra-centralisation et son adaptation à la société ancienne lui ont permis de résister pendant plus de 150 ans à toute tentative de réforme profonde.

Il s'est écroulé d'un seul coup sous la poussée du mouvement des étudiants et des travailleurs. Ensemble étudiants et enseignants recherchent maintenant les principes des structures futures. Celles-ci doivent permettre un renouvellement et une contestation qui revêtiront un caractère permanent.

Trois principes fondamentaux, d'emblée, se sont imposés : contestation, autogestion, autonomie.

Contestation

L'Université est un centre de réflexion permanente qui permet la contestation du savoir, de la société et d'elle-même.

¹ « Commission inter-disciplines, 92 rue d'Assas, Paris 6^e, le 6 juin 1968 », Source : Fonds Assia Melamed, F Delta Res 696/13/4, BDIC (version n, 11 p.) et Fonds 68 n°3, carton LVI, dossier 12 (version n+1, 10 p.) CHS et Fonds 68 n°1, carton 23, dossier 11, CHS.

La transmission du savoir ne peut être celle d'un savoir sclérosé : la recherche, par vocation, remet en cause tout savoir pour le renouveler. Elle ne peut qu'être critique des connaissances acquises et par conséquent des finalités de la vie économique et sociale, nécessairement liées aux formes du savoir.

Cette contestation doit déboucher sur une action concrète. Les conflits entre les conceptions que la recherche met en question et celles qu'elle élabore sont inévitables. L'Université ne peut accepter d'être l'entreprise moderne qui fabriquerait des cadres que lui demanderait la société : il lui faut apprécier elle-même les besoins qu'elle satisfait, les orienter et les créer, choisir librement ses activités d'enseignement, de recherche et de formation.

D'autre part, elle se doit de contribuer à la définition de l'avenir de la collectivité nationale. L'enseignement supérieur doit, par des représentants élus dans toutes les instances d'élaboration du plan de développement économique et social, apporter son concours à la prospective et à la prévision selon ses critères qui ne sont pas nécessairement ceux de la rentabilité économique.

Un nouveau type de rapport doit ainsi s'établir entre l'Université et la société et donner progressivement son sens au devoir de contestation de l'Université.

À l'égard d'elle-même ce devoir de contestation implique que les étudiants et les enseignants puissent remettre en cause régulièrement et en toute liberté le contenu et les formes de l'enseignement.

La liberté d'information politique, l'information et les débats librement organisés dans l'Université entre étudiants, enseignants et travailleurs sont indispensables à cette contestation. Un ensemble de règles intérieures à chaque établissement supérieur doit garantir ces principes ainsi que la présence et la libre expression des minorités.

Autogestion

Cette contestation permanente ne peut être le fait des seuls enseignants ou des seuls étudiants. Elle provient de l'ensemble. Un nouveau rapport entre étudiants et enseignants, déjà pressenti dans les commencements actuels, doit se définir progressivement à cette fin.

Ce rapport doit notamment se traduire dans la conjonction systématique de l'enseignement et de la recherche, dans l'association des étudiants avancés à cette double activité et dans l'autogestion des établissements d'enseignement, cette autogestion confiant à tous les échelons le pouvoir de conception et de décision aux étudiants et à tous les enseignants.

Autonomie

Le pouvoir de conception et de décisions des étudiants et des enseignants serait illusoire si l'enseignement en général et ses établissements n'étaient autonomes, ce qui implique que soit laissée à chacun la responsabilité de ses affaires propres.

Cette responsabilité ne peut se concevoir sans l'institution d'organismes capables de neutraliser les forces extérieures qui avec la complicité de certains universitaires conservateurs et technocrates pourraient déposséder en fait étudiants et enseignants du pouvoir de conception et de décisions en tout ce qui concerne le

fonctionnement de l'Université.

D'autre part, la révolte légitime contre une centralisation de type napoléonien ne doit pas faire oublier que l'autonomie ne peut commencer que par l'instauration d'un pouvoir proprement universitaire capable de s'imposer ses propres règles et d'en assurer le respect. L'existence d'une autorité centrale, émanation directe du pouvoir politique, étant récusée, ce pouvoir suppose une organisation allant de la base au sommet, une coopération entre établissements se complétant mutuellement, coordonnant leurs vocations et leur fonctionnement, et se fédérant au sein d'instances de niveaux de plus en plus élevés.

Assurer la contestation par l'ensemble des étudiants et des enseignants suppose donc au départ une organisation autonome fédérative. Cette organisation ne pourra se définir que progressivement, mais il convient d'en fixer le cadre *sana tarder*. Le présent texte a seulement cherché à préciser les conditions institutionnelles, juridiques et financières sans lesquelles l'autonomie de l'enseignement supérieur est inexistante et qu'il est donc indispensable d'imposer dès maintenant pour permettre au mouvement de développer ses énergies et de s'affirmer en une création continue.

I – STRUCTURES GENERALES

Le ministère de l'éducation nationale est supprimé en tant que ministère de gestion scientifique et de gestion administrative de l'enseignement.

La structure de l'éducation nationale ne descend plus du ministère vers les établissements de bases, c'est au contraire une structure fédérative d'établissements autonomes qui se regroupent ou se coordonnent de la base au sommet.

Pour l'enseignement supérieur, l'unité autonome de base ne peut être ni l'université, ni la faculté, mais l'ensemble des étudiants et enseignants (l'enseignement étant inséparable de la recherche) réunis dans une organisation évolutive : département (le terme de section est évité parce qu'il est trop lié à la tradition d'établissements qui se divisent, alors qu'il s'agit de mettre en place, à l'inverse, des organismes autonomes qui se fédèrent) et laboratoires dans une même discipline ou établissement répondant à une fonction qui ne peut se rattacher à une seule discipline (Collège, CHU, etc. Les départements mettent à la disposition de ces derniers, des enseignants soit à plein temps soit à temps partiel.)

Ces unités de base se fédèrent dans des universités autonomes géographiquement localisées.

Les universités autonomes, les lycées, collèges et établissements publics qui pourraient être créés pour gérer les écoles de premier degré, se coordonnent selon des modalités à définir dans chaque région (les régions de l'éducation nationale ne coïncident pas avec les actuelles académies), puis au niveau national.

Dans l'enseignement supérieur, chaque unité autonome de base est administrée par un conseil élu qui choisit un comité administratif et financier responsable devant lui seul. Le conseil fixe lui-même les règles de son fonctionnement. Des administrateurs spécialisés interviennent dans des tâches de pure exécution ou de gestion administrative.

Les délégués élus des unités autonomes de base constituent le conseil de l'université autonome ; il choisit un comité administratif et financier responsable devant lui seul. Le conseil fixe lui-même les règles de son fonctionnement.

Les délégués élus des établissements créés pour le premier degré, des

lycées et des universités autonomes constituent le Conseil régional de l'éducation nationale. »

Les délégués élus des Conseils régionaux constituent le Conseil de l'éducation nationale. Chaque conseil fixe lui-même les règles de son fonctionnement.

A côté de cette coopération verticale, une coopération horizontale doit permettre de surmonter le cloisonnement entre disciplines et d'instaurer une collaboration entre organismes autonomes d'une même université ou d'universités différentes (par exemple départements de discipline voisine ou département utilisant des bâtiments communs), entre universités d'une même région ou de régions différentes ou même avec des établissements universitaires de pays différents.

Cette coopération horizontale se traduit aussi par la possibilité accordée aux étudiants et aux enseignants d'appartenir à plusieurs organismes c'est-à-dire notamment de poursuivre des études, des enseignements ou des recherches à la fois dans plusieurs unités autonomes de bases.

A tous les niveaux de l'éducation nationale fonctionneront des commissions de vigilance représentatives de l'ensemble des étudiants et enseignants, nécessairement distinctes des conseils ayant pouvoir de décision ou d'exécution.

Elles ont pour rôle notamment de recueillir les plaintes des diverses unités autonomes de base et universités afin d'opposer une attitude unie aux sollicitations du pouvoir ou des groupes de pression et de publier les contrats de recherche des départements et laboratoires.

La commission nationale fait une synthèse des plaintes qu'elle reçoit des commissions régionale et les communique à tous les intéressés. Elle ne prend elle-même aucune décision.

II- AUTONOMIE

L'autonomie n'est pas une fin en soi, mais un instrument indispensable à la fonction critique de l'Université.

Dans l'Université passée, chaque décision était prise au plus haut niveau compatible avec son importance. Le principe d'autonomie implique au contraire que les décisions soient prises au niveau le plus bas possible, compte tenu des moyens qu'elles mettent en œuvre : le département de préférence à l'université autonome, l'université autonome de préférence aux instances nationales.

Cette règle générale de l'autonomie ne souffre que peu d'exceptions

1) Etudiants

Chaque organisme autonome fixe lui-même les conditions auxquelles il accueille les étudiants.

Toutefois, l'enseignement supérieur étant ouvert à tous selon des modalités destinées à effacer les inégalités sociales, la loi apporte les garanties suivantes :

- Tout élève ayant accompli valablement la scolarité de second degré (l'actuel baccalauréat ne pouvant demeurer pour sanctionner cette scolarité) a le droit de poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur (sans imposer une université donnée à un étudiant donné ni un étudiant à une université),
- Tout étudiant a droit à une allocation d'études, variable à partir d'un certain niveau selon qu'il choisit ou non d'autres sources de revenu en participant à l'enseignement ou en entrant dans la vie professionnelle.

Les organismes autonomes doivent permettre aux étudiants de poursuivre

dans l'un d'eux une scolarité commencée dans un autre (certains cycles d'études, notamment au plus haut niveau, doivent pouvoir se poursuivre successivement dans plusieurs universités. Cela n'est concevable que si une politique nouvelle de régionalisation et d'aménagement du territoire permet de combattre les inégalités actuelles.

Chaque université doit prévoir d'accueillir les personnes n'ayant pas reçu la formation secondaire et les anciens étudiants.

2) Enseignants

Tout enseignant relève d'un département ou 'un laboratoire, même si cet organisme le met à la disposition d'un CHU, collège, institut, etc.

Les départements ou laboratoires définissent librement les conditions et la durée de recrutement des enseignants ainsi que le rôle qu'ils sont désormais appelés à jouer dans la nouvelle Université, rôle qui résulte du rapport entre enseignants et étudiants créé par le travail actuel des assemblées générales et des commissions mixtes.

Quelques règles peuvent néanmoins être fixées par l'université autonome, notamment quant au principe de l'année sabbatique.

D'autre part, la loi reconnaît aux enseignants un statut national leur assurant une totale indépendance vis-à-vis de tous les pouvoirs, fixant pour les enseignants de carrière un traitement minimum et leur garantissant après une certaine durée d'enseignement la sécurité d'un emploi. Les enseignants de nationalité étrangère bénéficient de ce statut.

Enfin les universités doivent accueillir, sans condition de diplômes, des personnalités extérieures à elles recrutées à titre d'enseignants associés en raison de leurs compétences particulières.

2) Attestations

La vie universitaire ne peut se réduire à la recherche de diplômes.

Néanmoins, à chaque étape de la scolarité, tout étudiant a droit à une attestation sanctionnant la valeur de son travail.

Les modalités de leur délivrance sont librement fixées par les universités autonomes, sous réserve d'une détermination en commun des conditions requises pour l'exercice de certaines professions.

Si les conditions de délivrance de certaines attestations sont définies en commun, en revanche il appartient à l'échelon le plus bas (département, laboratoire, CHU, collège, etc.) de définir ses méthodes d'enseignement et ses activités d'études et de recherche (exemple : rythme d'enseignement, stages complémentaires aux études, etc.).

Toutefois, chaque université devrait, pour des raisons pédagogiques, accueillir des étudiants partageant leur temps successivement entre la fonction universitaire et des activités professionnelles.

4) Autogestion

Les organismes autonomes sont administrés en autogestion. Il appartient à chacun de fixer dans ses statuts les modalités de cette autogestion, notamment celles de la participation du personnel.

En revanche deux principes doivent s'imposer à tous :

- L'assemblée générale des étudiants et des enseignants (y compris les

chercheurs) d'un département, laboratoire, collège, etc. élit librement les responsables de ce département ou collège et, sur leur proposition, les responsables de l'université autonome,

- Chacun répond de sa gestion devant l'assemblée générale qui l'a élu.

L'Université, critique permanente de la société, doit consulter des personnalités extérieures. Il appartient à chacun des organismes autonomes de définir les modalités de cette consultation, sous réserve d'y donner la plus large publicité pour éviter que cette ouverture vers l'extérieur n'empêche l'Université de répondre à sa vocation.

5) Gestion

Dans le système universitaire passé, les organes qui avaient le pouvoir juridique de décider n'en avaient généralement pas les moyens financiers : par exemple, la création d'enseignements nouveaux réclamait la proposition d'une faculté, une autorisation ministérielle, l'affectation d'enseignants par le ministère et le rectorat, l'affectation de locaux relevant eux aussi du ministère et du rectorat, etc.

Dans un régime d'autonomie, chaque organe doit disposer d'une dotation financière lui permettant d'établir son programme d'activités et son budget sans avoir à solliciter ni autorisations, ni moyens des échelons supérieurs.

Les dotations doivent donc être attribuées sans affectation (sous réserve de la distinction entre les crédits qui proviendraient de budgets différents pour l'équipement et pour le fonctionnement).

La répartition entre les dépenses de personnel, de matériel et de fonctionnement s'effectue à chaque niveau. Le contrôle de l'échelon supérieur n'intervient qu'*a posteriori*.

De même, les crédits correspondant aux dotations attribuées doivent être mis à la disposition des bénéficiaires automatiquement sans qu'ils aient à justifier à l'utilisation prévue, ce qui reviendrait à rétablir le contrôle à l'échelon supérieur. »

Enfin les crédits non utilisés au terme des exercices financiers doivent demeurer à la disposition des organismes bénéficiaires.

Mais, si l'autonomie écarte ainsi tout contrôle extérieur a priori, elle rend plus nécessaire pour chaque établissement autonome d'organiser lui-même le contrôle de ses dépenses au moment où il les engage. Chacun doit se doter d'un contrôleur de dépenses engagées (qui ne serait pas un fonctionnaire du ministère des finances) qui assurera l'ordonnateur que les dépenses qu'il engage sont régulières et votées par son conseil, vérifiera que les crédits nécessaires sont à sa disposition, lui rendra compte périodiquement de l'évolution de la trésorerie et lui permettra ainsi d'en rendre compte au conseil.

III – FINANCEMENT

Les moyens à mettre en œuvre par l'enseignement pour atteindre ses objectifs font l'objet de plans d'éducation nationale destinés à faire valoir dans la planification globale toutes les exigences de l'éducation nationale déterminées en fonction de ses critères propres et à orienter la répartition des crédits par le conseil de l'éducation nationale.

Etudiants et enseignants (et personnels techniques) sont associés depuis la base à l'élaboration de ces plans. Le conseil de l'éducation nationale les arrête. U sein de l'instance nationale un conseil de la recherche réunissant des conseils de

spécialités issus des laboratoires détermine un plan exprimant les nécessités de la politique de la recherche à moyen et à long terme.

Chaque unité autonome de base, chaque université autonome pourra élaborer au sein de son conseil, le cas échéant après concertation entre différents intéressés, un projet de développement pluriannuel chiffré. Ces projets seront examinés par les conseils des universités autonomes, par les conseils régionaux puis par le conseil de l'éducation nationale qui, après les navettes indispensables, exerceront les arbitrages nécessaires.

Les crédits reçus à l'échelon national ne peuvent constituer que des masses non affectées avant que le conseil de l'éducation nationale ne les répartisse entre les régions. Cette répartition a lieu sous le contrôle de la commission nationale de vigilance.

Les conseils régionaux répartissent les crédits reçus entre les établissements créés pour le premier degré, les lycées, les collèges et les universités autonomes. L'université autonome reste libre de l'éventuelle sus-répartition des crédits qui lui sont attribués.

Pour les investissements de dimension nationale et les crédits de fonctionnement correspondants, le conseil de l'éducation nationale peut recommander, mais seulement sous forme d'un avis, aux régions, aux universités ou unités de base, la priorité qui semblerait se justifier sur le plan national.

Pour éviter que les contacts de recherche ne détournent les départements et les laboratoires de leur vocation universitaire, il convient d'enfermer ces contrats dans trois limites : une durée déterminée, une priorité aux contrats d'intérêt général, un plafond à fixer en fonction du volume total des crédits consacrés à la recherche par les départements ou laboratoires intéressés.

Avant leur signature, les contrats de recherche sont communiqués aux commissions de vigilance qui les publient et soumis pour approbation, selon leur importance, à des commissions régionales ou à une commission nationale élues par les départements et laboratoires de recherche.

Le conseil de chaque université autonome détermine la part de son budget autonome gérée directement par elle pour ses services communs et répartit les crédits restants entre les budgets autonomes des diverses unités de base de l'Université.

Ces budgets sont répartis librement en dépenses de personnel, de matériel et de fonctionnement. L'inscription des dépenses nécessaires à la rémunération des personnels est obligatoire.

Plusieurs départements, laboratoires ou autres unités autonomes peuvent se grouper pour gérer en commun leurs budgets autonomes ».

NB : nous nous basons sur la version n+1 mais voici la conclusion de la version n qui a disparu dans la suivante :

« Ces propositions ne prétendent définir ni révolution universitaire ni même le cadre dans lequel elle s'exercera. Il n'est pas non plus question d'accepter une réforme qui serait octroyée par le ministère qu'un plan décidé par quelques responsables du mouvement étudiant. La révolution devra se définir progressivement dans la pratique de la base et la critique permanente des projets et réalisations. Mais cette pratique serait impossible si l'on ne mettait en place très vite un minimum d'institutions provisoires :

les institutions décrites ci-dessus sont provisoires. Elles ne sont pas indifférentes à l'avenir. Elles signifient une rupture définitive avec les certitudes du passé et les institutions contraignantes imposées d'en haut qui n'étoufferont plus les énergies. L'expérience du nouveau rapport établi entre étudiants et enseignants transformera l'Université de la base au sommet. Au moment où le gouvernement cherchera à interpréter cette action, ils auront découvert un langage commun, la logique du mouvement et la volonté de créer chaque jour l'Université au rythme de leur recherche et de leurs découvertes, dans la mesure où l'enseignement permanent ouvrira l'Université à tous, ouvrir la société de demain à l'avenir qu'ils feront ensemble. »

ANNEXES CHAPITRE VI

Les vingt-sept points

(état du plan de réformes scolaires du gouvernement au mois d'avril 1968)¹

Point 1 – Priorité à l'éducation sur l'instruction

Point 2 – Priorité à l'orientation

« les canaux de dérivation (fin de 3^e: lycées techniques, collèges d'enseignement technique ; classes pratiques) doivent être mis en place préalablement à toute orientation, de manière à supprimer les impasses. »

« établissement d'un tronc commun en 6^e et 5^e sans latin »

Point 3 – Priorité à la formation professionnelle

« Il ne s'agit pas de transformer l'enseignement en cours professionnels, mais la perspective d'un certain type de profession doit être présente à tous les niveaux de l'enseignement secondaire et supérieur, et un enseignement pré-professionnel doit être donné avant toute entrée dans la vie active. »

« Pour les étudiants : les établissements d'enseignement supérieur doivent avoir une *motivation professionnelle beaucoup plus précise*, faute de laquelle ils tendront de plus en plus à former des chômeurs intellectuels ; le curriculum et les programmes doivent être entièrement revus en fonction de cette finalité qui a été souvent oubliée, notamment pour les facultés des sciences et des lettres. Pour les IUT, les instituts d'études politiques, les grandes écoles, pareille motivation est présente de manière satisfaisante : c'est cet exemple qu'il s'agit de généraliser. »

Point 4 – Rénovation de la pédagogie

« Substituer à la pratique du monologue du maître, celle du dialogue avec les élèves. Le cours magistral doit disparaître presque complètement à tous les niveaux (remplacé par le film éducatif). Le maître doit devenir un animateur, un interpellateur, un éveilleur, abandonner toute attitude dogmatique, procéder par questions, suggestions : la maïeutique socratique appliquée aux programmes scolaires. (...)

On généralisera l'adoption des méthodes actives, qui ont largement fait leurs preuves (...).

Substituer à la leçon apprise par cœur l'effort pour faire comprendre et deviner l'élève. Développer sa curiosité, son goût de la recherche, sa capacité d'invention, sa créativité. Que l'enseignement soit dans la vie : actualiser toute matière par des exemples pris dans le concret ou l'actualité. (...)

Disparition des « devoirs à la maison », à remplacer par des interrogations écrites et

¹ Alain Peyrefitte, *C'était de Gaulle. Tome 3, Tout le monde a besoin d'une France qui marche*, op. cit., pp. 629- 642.

orales donnant aux élèves l'occasion de s'extérioriser, d'améliorer leur capacité d'expression, et de s'évaluer eux-mêmes (auto-correction, auto-appréciation). »

Point 5 – Création pour chaque groupe d'élèves ou d'étudiants d'une équipe d'enseignants animée par un coordonnateur

« professeurs coordonnateurs » analogues au système britannique (*block heads*) ou à celui des établissements religieux (jésuites) ; qui remplaceraient les professeurs principaux et auraient une large décharge horaire ; en 3^e, il sera chargé de l'orientation. « Ces principes seront adaptés pour le premier et le second cycle de l'enseignement supérieur. »

Point 6 – Contenu des programmes

Recul de la grammaire et de la littérature au profit de l'expression écrite et orale

Technologie obligatoire dès le premier degré

Langue vivante obligatoire dès la 6^e

« une éducation sexuelle très progressive devra être organisée dès l'école maternelle », à partir des questions écrites et anonymes des enfants, « elle pourra revêtir un caractère facultatif »

décomposition des classes, selon les matières, en groupes « fort », « moyen », « faible »

« *L'histoire et la géographie* : devront être fécondées par les méthodes audiovisuelles et les références constantes à l'actualité »

« Ce ne sont pas les programmes qui sont vraiment mauvais, c'est la façon indigeste et exagérément encyclopédique de les suivre qui est à redresser. »

Point 7 – Développement de l'audiovisuel

« Seul le film éducatif scientifique peut entraîner ou présente quatre avantages essentiels :

a) il a une « force de frappe » beaucoup plus pénétrante que les cours les plus brillants

b) il permet le développement des méthodes actives. A l'heure consacrée au cours magistral, l'audiovisuel peut substituer :

- 20 minutes consacrées à la projection du film didactique ;

- une demi-heure de « maïeutique » à propos du film.

c) le film économise le temps du professeur en classe. Il est souhaitable de rassembler tous les élèves d'un même niveau dans une salle de projection unique (...)

d) le film économise le temps du professeur hors de la classe. Le professeur n'a plus de cours magistral à préparer. Il n'a plus qu'à exploiter le film. Les questions qu'il posera, les exercices qu'il donnera pour animer sa classe, doivent être prévus dans un véritable « livre du maître » accompagnant le film. »

Point 8 – Mi-temps pédagogique et aménagement de la semaine de travail

Modèle éprouvé positivement dans les *public schools* anglaises et à l'école Gambetta de Vanves

Point 9 – Remodelage des classes

25 élèves par classe en moyenne et ce coût serait compensé par la réduction à 40 min de l'heure de cours jusqu'en 4^e et à 45 min au-delà (système anglais ou allemand) + projection de film qui limiterait le cours du professeur à 30 min.

Classes de niveau avec « pédagogie de soutien et matières renforcées pour les faibles,

matières à option supplémentaires pour les forts »

Election de chefs de classe et de chefs d'équipe, présents en conseils de classe

Recours à des élèves de plus grandes classes pour encadrer des plus petits pour activités sportives et socioculturelles

« introduction de nouvelles méthodes d'encadrement et d'animation : des « tuteurs » provenant d'une classe de « grands » pourront être appelés à encadrer la classe pour les demi-journées sportives ou socioculturelles »

Point 10 – La condition étudiante

Problème du faible encadrement des étudiants dans leur travail personnel

« la multiplication par 2 du taux d'encadrement en 10 ans n'a nullement résolu ce problème, et son amélioration ne le résoudra pas. »

« Que peut-on faire ?

a – rendre obligatoire, sauf dérogation expresse, la résidence de tout enseignant dans la ville de son université et encourager la résidence des universitaires dans les campus ;

b – généraliser le dialogue en limitant les cours (avantageusement remplacés par photocopiés et films scientifiques) et en y substituant des exercices, « méthodes des cas », travaux pratiques ;

c – ajouter au « service enseignant » un « service de tutelle ». Tout enseignant devrait être désigné comme « tuteur » d'une quinzaine d'étudiants (sciences) ou d'une quarantaine (lettres) (en fonction du taux d'encadrement). L'étudiant doit chaque jour pouvoir recevoir un conseil. Il doit être accueilli, suivi et guidé ;

d – cela suppose une sorte de contrat, d'engagement mutuel entre l'étudiant et l'établissement – que le système actuel de leur recrutement interdit, mais que l'autonomie de recrutement permettra ;

e – donner une âme aux universités par l'organisation des loisirs, des sports (piscines, stades), l'animation culturelle (cinéma, théâtre, club, conférences, projections, etc.) ;

f – les activités sportives ne doivent pas être facultatives, c'est-à-dire nulles à l'exception de l'association sportive qui ne réunit que les plus doués, mais être obligatoires au moins pour le premier cycle. Prise en compte des performances sportives dans les examens d'enseignement supérieur (cf. système de points en supplément au baccalauréat) ;

g – création d'une commission nationale permanente de la condition étudiante comprenant ;

- 1/3 étudiants élus ;

- 1/3 enseignants et administration

- 1/3 personnalités extérieures (architectes, médecins, hygiénistes).

Création d'instances semblables dans chaque université. »

Point 11 – Aménagement de l'année scolaire et universitaire (son découpage et surtout la durée des vacances d'été sont aberrants)

Point 12 – Développement des classes d'air pur pour élèves et étudiants

Point 13 – Réforme du baccalauréat et des examens

« a – Substitution d'un bilan scolaire continu, avec épreuves écrites et orales hebdomadaires, à l'examen ponctuel de fin d'année, de manière à éviter le traumatisme collectif des élèves et de leurs parents et la mobilisation générale des maîtres ainsi que

le bachotage, le psittacisme et les accidents dus aux erreurs d'appréciation.

b – Rétablissement de la première partie du baccalauréat (certificat de fin d'études secondaires) et éventuellement, établissement de 3 parties (fin de seconde, de première et de terminale).

c – Maintien d'un écrit et d'un oral de contrôle seulement pour les élèves de l'enseignement privé, ainsi que pour les élèves de l'enseignement public n'ayant pas obtenu la moyenne (mais dans ces deux cas, rôle accru du livret scolaire).

d – Transformation de la terminale en une classe d'orientation préparatoire à l'enseignement supérieur. »

Point 14 – Régulation des effectifs à l'entrée de l'enseignement supérieur

« a – Diversification des voies à l'entrée de l'enseignement supérieur en dehors des facultés traditionnelles.

- Bac. +2 : développement des instituts universitaires technologiques (2 ans d'études) de manière qu'ils puissent absorber en 1972 de 40% à 50% des bacheliers. Développement des écoles professionnelles post-secondaires.
- Bac. +1 : développement d'un enseignement théorique pré-professionnel de complément pour les bacheliers, couplé avec des stages dans des entreprises (conventions avec les professions).
- Création d'enseignements à temps partiel pour les étudiants ayant une activité professionnelle (croissance du Centre national de télé-enseignement de Vanves, avec la création d'un centre régional d'une spécialité donnée auprès de chaque université, comportant enseignement par correspondance en cours de trimestre et recyclage pendant les week-ends et les vacances, et enseignement audiovisuel de complément).

Au terme de cette diversification, 60 à 70% des bacheliers doivent trouver place dans un enseignement post-secondaire, à finalité professionnelle précise, en dehors des facultés.

b – L'ensemble des places (soit dans une voie courte, soit dans une voie longue) offertes aux bacheliers, doit correspondre chaque année au total prévisible de bacheliers reçus. Mais la répartition entre les diverses places offertes dans les différentes voies et disciplines dans chaque académie, sera faite en fonction d'une planification nationale souple, tenant compte des besoins de la société et des débouchés prévisibles des différents secteurs professionnels.

Chaque établissement d'enseignement post-secondaire sera libre de son recrutement dans les limites des places dont il dispose et pour lesquelles son budget est établi : le système existant déjà pour les classes préparatoires aux grandes écoles et pour les IUT sera étendu à tous les établissements d'enseignement supérieur.

Pratiquement, les élèves reçus à la deuxième partie du baccalauréat avec mention, ou ayant moins de dix-neuf ans à la fin de l'année, ou ayant obtenu une note supérieure à 12 dans les disciplines correspondant à la voie choisie (c'est-à-dire au total environ un bachelier sur deux) pourront entrer automatiquement dans un établissement d'enseignement post-secondaire de leur choix (premier cycle de faculté, ou IUT, ou classe préparatoire).

Les autres pourront poser leur candidature à plusieurs établissements (éventuellement, enseignement à temps partiel couplé avec une activité professionnelle). Conformément au système britannique, ils rempliront un triptyque où figureront les données de leur livret scolaire, curriculum, notes obtenues pendant la scolarité, vœux formulés. Les établissements les accepteront ou les refuseront en fonction des places disponibles et

finalement les derniers n'auront plus que les places qui resteront. »

Point 15 – Revalorisation de la fonction enseignante

« la croissance budgétaire devra moins porter, au cours des prochaines années, sur une croissance des effectifs d'enseignants (économisés par l'audiovisuel et par l'augmentation du nombre des heures de service) que sur le traitement des enseignants. »

Point 16 – Formation des maîtres de l'enseignement primaire

« donner une importance accrue à l'enseignement de la psychopédagogie et de la pédagogie pratique »

remplacement des écoles normales d'instituteurs par des « instituts universitaires de pédagogie » ouvert par concours ou sur dossier à tout bachelier

Point 17 – Formation des maîtres de l'enseignement secondaire

« renforcement de l'enseignement, théorique et pratique, de la pédagogie et de la psychopédagogie »

« suppression de l'agrégation comme concours de recrutement de l'enseignement secondaire »

Point 18 – Formation des maîtres de l'enseignement supérieur

« a – Dans toutes les disciplines, enseignement obligatoire de la pédagogie, psychopédagogie, dynamique des groupes, etc., de niveau comparable à celui du certificat de la licence de psychologie, avec adaptation à la discipline considérée.

b – transformation des agrégations d'enseignement secondaire en concours d'enseignement supérieur de niveau de l'agrégation de droit et de l'agrégation de médecine et devant sélectionner à la fois les qualités de recherche, d'exposition et de pédagogie (...)

Les reçus à ce concours auront la qualité de maître de conférences agrégé.

c- Les thèses d'Etat de lettres et de sciences seront supprimées comme condition d'inscription à la liste d'aptitude aux fonctions de maître de conférences (sauf pour thèses en cours de préparation). Elles pourront être (sans thèse complémentaire) maintenues, concurremment avec d'autres publications ou ouvrages de recherche individuels ou collectifs, comme condition d'inscription des maîtres de conférences agrégés à la liste d'aptitude aux fonctions de professeur.

d – Commencer cette réforme par la création d'agrégations de l'enseignement supérieur spécialisées dans les différentes sciences humaines (psychologie, sociologie, ethnologie, sciences de l'éducation) auxquelles ne correspond aucune agrégation de l'enseignement secondaire.

Point 19 – Création d'une année sabbatique dans l'enseignement supérieur puis dans l'enseignement secondaire

« Tous les sept ans (ou cinq ou six suivant les niveaux), octroi à chaque enseignant, en contrepartie de l'augmentation substantielle de ses horaires de service »

Point 20 – Relèvement des horaires (et allongement de l'année de travail) des maîtres des différents degrés

Rapprochement indispensable avec les « normes allemandes, anglaises et américaines

(25 à 30 heures dans le secondaire et 6 à 12 heures hebdomadaires dans le supérieur, au lieu de 12 à 21 heures dans le secondaire et de 2 à 3 heures dans le supérieur en France) »

« identité des horaires des maîtres suivant les classes (...) et suppression des privilèges de caste (agrégés, certifiés) (avec compensation financière) »

Point 21 – Statut du corps enseignant et fonctions d'autorité

« Il n'est pas possible de laisser se perpétuer une absence de statut, qui fait en pratique de la fonction enseignante une fonction sans obligations ni sanctions, où la carrière est faite par les syndicats.

Adopter un statut proche de celui de la fonction publique, avec respect des franchises universitaires et clause de conscience »

« Augmentation des pouvoirs de nomination, de notation et de discipline des recteurs, des inspecteurs d'académie et des chefs d'établissements de tous les degrés »

Point 22 – Réforme des grandes écoles

« adaptation de la scolarité des grandes écoles aux réformes de l'enseignement supérieur »

« Augmentation des effectifs des écoles normales supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay, qui devront former l'élite des professeurs de lycée. »

Point 23 – Création et généralisation du prêt-salaire et du pré-recrutement

« (système américain) », fonction des résultats des étudiants

« Suppression des aides indirectes aux étudiants (repas à 1,5 F, chambre de résidence à 80F, frais d'inscription symboliques, exonération fiscale pour les parents, etc.) qui passent inaperçues des étudiants, auxquels elles apparaissent comme un dû, et engendrent l'irresponsabilité.

Politique de vérité des prix, qui seront établis en tenant compte de tous les frais de fonctionnement, de service et d'amortissement : tickets de restaurant de 6 à 8 F ; chambre de 150 à 200F par mois ; les frais annuels d'inscription, sans atteindre les taux pratiqués aux Etats-Unis et au Canada qui va de 5 000 à 40 000F, devraient être élevés au moins à 1 000 F.

Transformation des crédits ainsi dégagés (de l'ordre d'un milliard NF) en bourses attribuées selon des critères à la fois sociaux et de mérite (mais suspendues ou supprimées en cas de scolarité insuffisante ou de sanction disciplinaire.)»

Point 24 – Autonomie des universités les unes par rapport aux autres et de chaque établissement d'enseignement supérieur au sein des universités

« Chaque établissement doit disposer de la liberté totale de recrutement de ses étudiants (tous choisis ou agréés) et de ses enseignants (qui, s'ils sont fonctionnaires, doivent avoir la garantie d'un traitement et d'un emploi, mais non d'une fonction dans tel ou tel établissement, où ils doivent d'abord être désignés ou élus).

Aucun élève du second cycle du secondaire (c'est-à-dire au-delà de la scolarité obligatoire), aucun étudiant dans le supérieur, n'aura un droit ou une obligation d'aller dans tel ou tel établissement en fonction de critères géographiques. L'entrée dans un établissement sera le résultat d'un double choix de l'établissement par l'élève (candidature en fonction de la spécialisation souhaitée, du niveau, de la réputation) et de l'élève par l'établissement (examen, essentiellement sur dossier, de sa scolarité et de ses

capacités).

Géographie volontaire : aménagement du territoire par répartition des spécialisations (surtout pour les IUT et les centres spécialisés d'enseignement à temps partiel, ainsi que pour le 2^e et le 3^e cycle de l'enseignement supérieur long) et prévision par arbitrage national des crédits et des effectifs souhaitables.

Le ministère veillera à l'institution et au développement d'une concurrence entre les établissements d'enseignement supérieur analogue à celle qui existe entre les grandes écoles françaises ou entre les universités anglo-saxonnes. »

Point 25 – Généralisation de l'éducation permanente et des stages de recyclage

Obligation pour tous de stage de recyclage tous les 5 ans

« Chaque établissement d'enseignement supérieur pour commencer (...) devra organiser à l'intention des adultes des séances de recyclage à base audiovisuelle (films documentaires et scientifiques de différents niveaux) consacrés par des diplômes appropriés. »

« L'organisation rationnelle de cette éducation permanente devrait rendre :

- Plus facile les orientations à l'entrée du second cycle du secondaire et dans le supérieur, puisqu'elles n'auront pas un caractère définitif et que la promotion par recyclages donnera plus de flexibilité aux carrières ;
- Plus courtes les études supérieures, qui ne devront plus être considérées comme l'acquisition définitive des connaissances nécessaires et suffisantes à une profession donnée, mais comme l'acquisition provisoire des bases et des méthodes permettant de poursuivre ou de reprendre les études pendant toute la durée de l'activité professionnelle en vue d'une adaptation continue. »

Point 26 – Désenclaver l'université

« Le système universitaire a tendance à s'organiser, consciemment ou inconsciemment, en fonction de l'intérêt des enseignants (allongement constant des congés scolaires depuis vingt ans ; diminution progressive des maxima de service à un niveau très inférieur à celui des enseignants des pays concurrents ; groupement – fâcheusement antipédagogique – des heures de cours en fonction des désirs des enseignants (...) pour permettre aux universitaires – voire aux doyens – de province de résider à Paris ; enseignement dispensé dans une langue de plus en plus ésotérique, qui n'est accessible qu'à la classe intellectuelle et favorise les enfants des enseignants ; système d'examens conçus selon des critères qui tendent à éliminer les enfants des milieux n'ayant pas effectué d'études supérieures théoriques ; perpétuation du mandarinat par cooptation, népotisme et consanguinité, etc.) (...) »

Ce système est à peu près imperméable aux intérêts des usagers : ni les élèves ou les étudiants d'un enseignement de masse en voie de rapide démocratisation, ni les parents de ces élèves et étudiants, ni les utilisateurs (responsables des administrations et des professions) n'ont pratiquement voix au chapitre. (...) »

Toutes méthodes devront être favorisées, qui permettront d'aérer le ghetto universitaire »

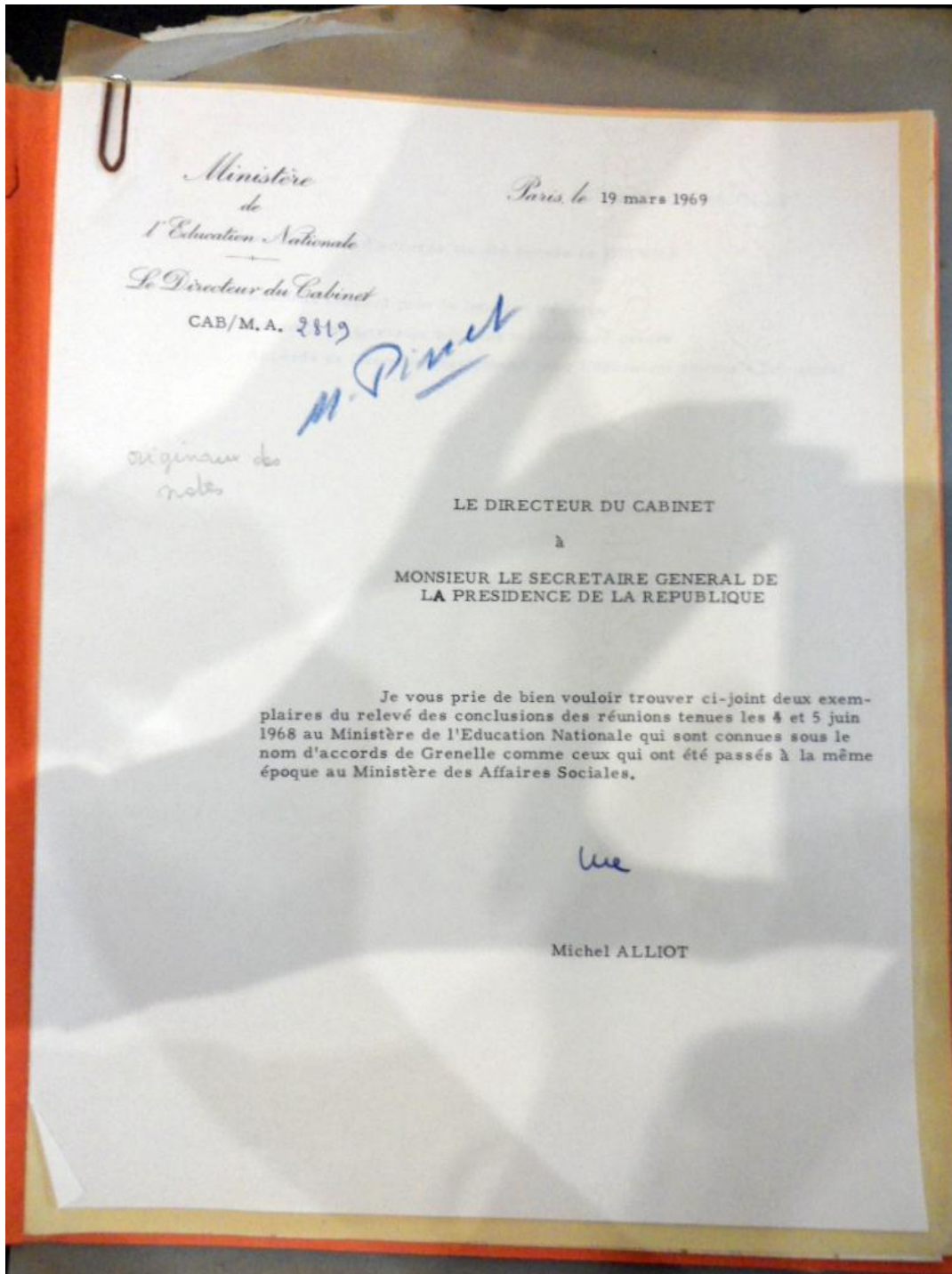
Notamment ouverture des conseils aux personnalités extérieures, « généralisation (...) du système naissant des professeurs associés. (...) Le corps enseignant de l'enseignement supérieur ne devrait être composé pour plus de la moitié d'enseignants de carrière » et ils devraient faire des « stages prolongés » « dans le secteur privé ou dans les administrations » ; « - développement d'une politique conventionnelle

favorisant l'osmose entre l'université et le secteur privé. Des stages pré-professionnels devront être systématiquement organisés »

Point 27 – Désenclaver la recherche

« nul ne doit rester chercheur plus de 4 ou 5 années, sauf s'il a effectué pendant ce délai des découvertes particulièrement prometteuses »
et remplacement de primes de recherche par des primes de découverte plus importantes mais moins nombreuses

Accords de Grenelle (juin 1968)



ACCORDS DE GRENELLE

Trois groupes d'accords ont été passés en juin 1968

- Accords Oudinot pour la fonction publique
- Accords de Grenelle pour les travailleurs privés
- Accords de Grenelle (également) pour l'éducation nationale (ci-joints)

PROJET

de relevé des conclusions des réunions
tenues les 4 et 5 juin 1968
au Ministère de l'Education nationale

A. - ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRE

Une action progressive sera entreprise en vue d'assurer les besoins prioritaires des rentrées scolaires dans une perspective d'amélioration des conditions d'enseignement dans les écoles primaires et maternelles. Cette action portera tout d'abord sur les cours préparatoires en vue de rapprocher les effectifs de ces classes de l'optimum pédagogique de 25 élèves. Des créations d'emplois à cet effet seront sollicitées au titre du collectif budgétaire de 1968.

Il en sera de même pour les décharges de classe des directeurs d'école dans les limites fixées au tableau ci-annexé.

B. - SECOND CYCLE COURT - COLLEGES d'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

Des dispositions particulières seront adoptées pour améliorer les conditions de travail des maîtres de CET. En particulier, dès la rentrée 1968, les mesures suivantes seront prises dans la limite des emplois prévus au collectif

1. - Professeurs techniques adjoints : la part d'enseignement théorique dans l'enseignement pratique sera fixée à 1/12ème.
2. - Professeurs d'enseignement général et professeurs d'enseignement technique théorique : les maxima de service seront ramenés à 21 heures.

C. - CONDITIONS DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES ETABLISSEMENTS DE SECOND DEGRE

1. - En vue d'entreprendre l'amélioration des conditions de l'enseignement dans les classes de second degré, les seuils de dédoublement des classes seront fixés, à compter de la rentrée 1968, à 35 pour les CEG, CES, CET et le premier cycle des lycées, et à 40 dans le second cycle des lycées.

2. - D'autre part, des mesures seront prises, dans la limite des emplois fixés au tableau annexé, en faveur des professeurs techniques et des P. T. A. de lycées techniques.

C'est ainsi que :

- a/ le maximum de service des professeurs techniques sera ramené à 30 heures ;
- b/ le maximum de service des P. T. A. sera ramené à 32 heures pour les spécialisés d'enseignement industriel.

D. - ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET RECHERCHE

Pour faciliter la rentrée de 1968, des créations d'emplois seront sollicitées au titre du collectif budgétaire. Elles porteront sur le personnel d'enseignement ainsi que sur les personnels techniques et administratifs. D'autre part, des créations seront prévues au titre du personnel de recherche du C. N. R. S.

E. - ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT DES SERVICES ET DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES

1. - Des Comités spécialisés étudieront les problèmes relatifs au fonctionnement interne des établissements (surveillance, intendance, secrétariat et services divers). Dans ce cadre, les conditions de service et d'études des surveillants étudiants feront l'objet d'un examen particulier.

Des créations d'emplois seront sollicitées au titre du collectif budgétaire de 1968 afin d'entreprendre l'amélioration progressive de la situation des services et des établissements en la matière.

2. - Les problèmes d'organisation et de structure générale des établissements scolaires, y compris les questions de participation à la vie de ces établissements, seront d'autre part l'objet d'études approfondies, auxquelles seront associées les diverses parties intéressées, dans la perspective de la profonde réforme

dont le Gouvernement a retenu le principe. Ces études seront entreprises dans les meilleurs délais en vue de permettre l'adoption progressive de mesures d'application.

F. - AUXILIARIAT

1. - Les problèmes touchant à la titularisation des auxiliaires des cadres administratifs et de services seront étudiés dans le cadre du protocole général concernant la fonction publique.
2. - Le Ministre de l'Education nationale affirme son intention d'accroître les possibilités de titularisation des maîtres auxiliaires. Les mesures susceptibles d'être retenues et qui pourront comporter des dispositions transitoires exceptionnelles seront mises au point en liaison avec les organisations intéressées dans un délai maximum d'un mois, en vue d'être applicables pour la rentrée de 1968.

G. - FORMATION DES MAITRES

Les divers problèmes relatifs à la formation des maîtres seront étudiés à la lumière des réformes entreprises en matière de structures scolaires.

Ces études tiendront compte du souci d'apporter aux maîtres une formation mieux adaptée aux besoins d'un enseignement rénové.

H. - DROIT SYNDICAL

Lorsque la Commission prévue par le protocole de la fonction publique aura déposé ses conclusions, un groupe de travail constitué avec la participation des représentants des organisations syndicales associés aux représentants de l'Administration centrale élaborera des mesures d'application pratique propres à l'Education nationale.

===

Un certain nombre de problèmes n'ont pu être abordés dans le courant des entretiens. Il en est ainsi notamment de la réforme de l'Université. Ces problèmes feront l'objet de discussions ultérieures.

PROJET DE CREATIONS
d'EMPLOIS

A. -	4.500 (1)
B. -	2.000
C. - 1/	5.500 (2)
C. - 2/	600
D. -	2.000 dont 350 CNRS
E. - 1/	1.000

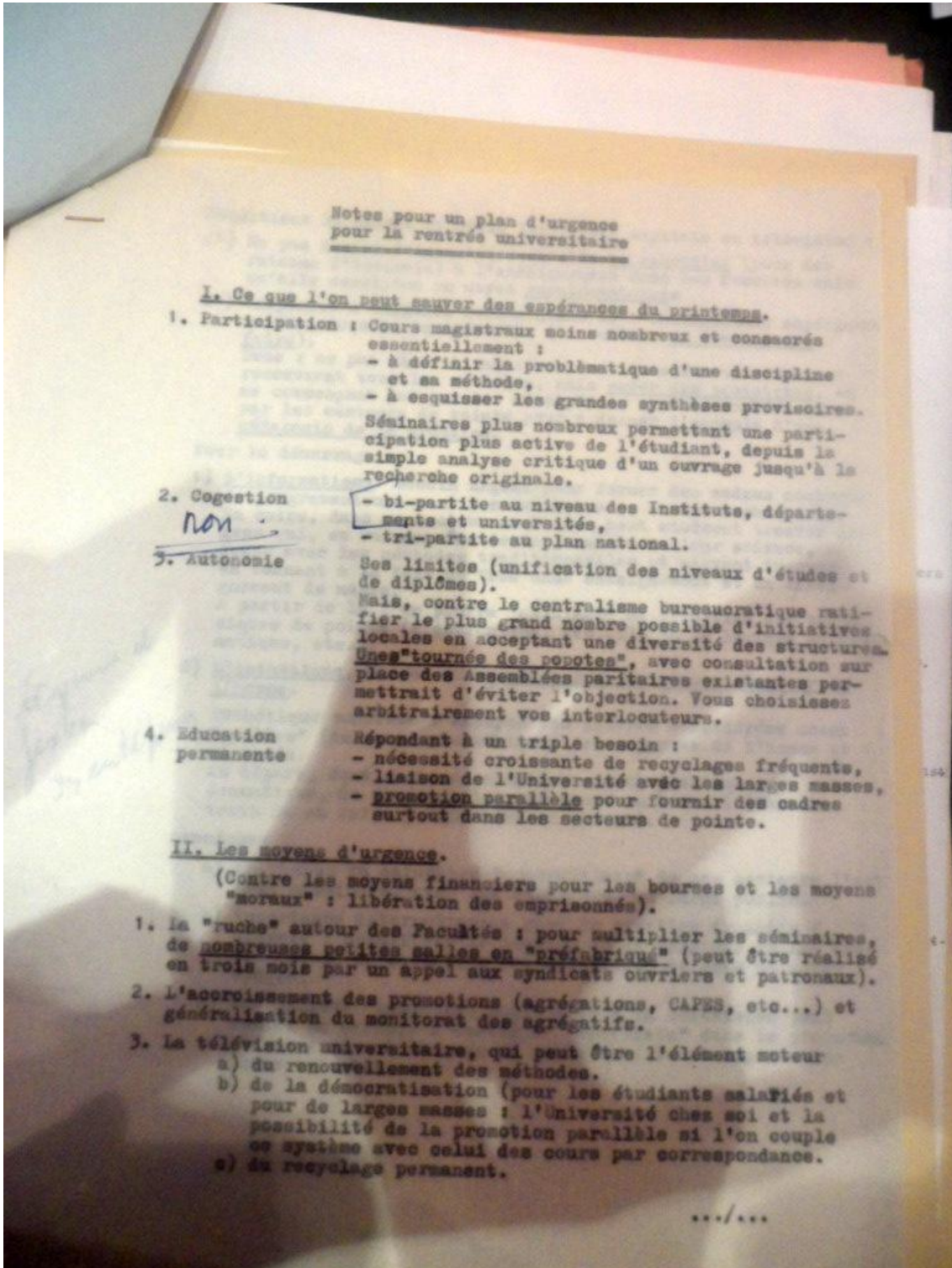
	15.600

- (1) Dont 500 au titre des décharges pour direction d'école
- (2) Seuil de dédoublement à 35 élèves et application des obligations de service de 21 heures d'enseignement pour les CEG.

=

En outre, les crédits de frais de remplacement des instituteurs seront ajustés de manière à permettre des délégations aux Inspecteurs d'Académie sur la base de 5 % au lieu 4 %.

Notes pour un plan d'urgence pour la rentrée universitaire, 13 aout 68



Conditions du succès de cette initiative capitale en télévision :

- 1°) Ne pas donner l'impression qu'elle se substitue (pour des raisons d'économie) à l'enseignement dans les Facultés mais qu'elle constitue un moyen supplémentaire.
- 2°) Respecter l'exigence fondamentale de l'enseignement supérieur sa liaison avec la recherche (la culture en train de se faire).
Donc : ne pas viser à instituer tout de suite une "chaîne" recouvrant tous les secteurs, mais créer des prototypes, en ne commençant pas par les disciplines traditionnelles mais par les secteurs de pointe pour y donner l'exemple d'une pédagogie de la création.

Pour le démarrage :

- 1) L'informatique. Besoin urgent pour former des cadres nombreux de programmeurs pour les ordinateurs, et des techniciens. En outre, dans ce secteur neuf l'on peut aisément trouver des gens qui, en raison même de la jeunesse de leur science, ont rompu avec les méthodes traditionnelles et peuvent innover en donnant à la fois un très haut enseignement et un enseignement de masse.
A partir de là l'on pourra "essaimer" en direction des techniques de pointe (électronique, etc...), de la logique mathématique, etc...

- 2) L'esthétique, conçue comme réflexion sur l'acte créateur de l'homme.

*égypte et
jeter
34 entrefus*

Esthétique concrète : analyse des œuvres considérées comme "modèles" (au sens cybernétique) des rapports de l'homme et du monde.
Au départ, deux sections couplées : arts plastiques et art dramatique, en étudiant les créateurs au travail (l'art en train de se faire ; apprendre en créant).

Avantages :

- a) en raison du caractère "spectaculaire" de ces secteurs l'art peut atteindre, avec les étudiants, un large public.
- b) importance internationale pour le prestige français : exemple : déchiffrer le langage de la peinture du XIIe siècle (Ecole de Paris), c'est déchiffrer le sens de notre époque.
- c) une enclave "éducation nationale" à la télévision peut donner un exemple d'austérité "spartiate" dans la production d'émissions artistiques de haute qualité et exportables (donc : rentables).

Interventions Elysée Matignon Ministère de l'Education Nationale
(Fonds Lose 640AP/64)

Intervention de l'Elysée et de Matignon
dans les affaires du Ministère de l'Education Nationale

- Octobre 1968 - Conseils du second degré - Intervention pour le régime électoral et la formation permanente du conseil.
- Novembre 1968 - Sectorisation - organisation de la coordination au sein de la faculté de médecine (plutôt avec TRORIAL)
- Décret Vincennes : le Général demande qu'on lui explique un peu mieux (modification de l'exposé des motifs).
 - Facultés mixtes de médecine et de pharmacie à Amiens, Besançon, Limoges et Poitiers.
 - Objections au décret pris en application des articles 39 et 44 de la loi d'orientation, pour faciliter la mise en place des nouvelles institutions.
- Décembre 1968 - Blocage loi Debré d'aide à l'enseignement privé (BRUGUIERE)
- Décret sanction des étudiants.
- Janvier 1969
- Blocage par Matignon de l'affaire des E.N.S.I.
 - Accrochage décret I.U.T. (les décrets des I.E.P. seront très bien passés)
 - Blocage de la nomination d'un nouveau directeur du personnel
 - Blocage organisation du premier cycle en deux ans dans les facultés
 - Essai de blocage de la modification des dates des vacances scolaires
 - Blocage préventif réforme du C.N.O.U.S.
 - Travaux sur la formation des maîtres - Blocage.
- Février 1969
- Blocage d'un certain nombre de nominations au Centre de Vincennes
 - Blocage du projet de décret prévoyant des mesures en faveur des candidats exclus des facultés
 - Blocage textes sur l'enseignement de la psychiatrie
 - Blocage du texte sur les Langues Orientales.

Créations universitaires de juillet 1968 à février 1969
(source : *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, BNF*)

Arrêté du 8 juillet 1968, création :

- d'une faculté de droit et sciences économiques à Rouen
- d'une faculté de lettres et sciences humaines à Amiens
- d'une faculté de lettres et sciences humaines Brest
- d'une faculté de lettres et sciences humaines à Reims
- d'une faculté de sciences à Amiens
- d'une faculté de sciences à Limoges

Décret du 24 octobre 1968 :

- Une université est constituée à Amiens à compter du 1^{er} octobre 1968
- Une université est constituée à Limoges à compter du 1^{er} octobre 1968
- un collège universitaire de droit et sciences économiques est constitué à Anger à compter du 1^{er} octobre 1968
- une faculté de droit et sciences économiques est créée à Amiens à compter de 1968-1969
- une faculté de droit et sciences économiques est créée à Besançon à compter de 1968-1969
- une faculté de droit et sciences économiques est créée à Limoges à compter de 1968-1969
- une faculté de droit et sciences économiques est créée à Nanterre à compter de 1968-1969
- une faculté de droit et sciences économiques est créée à Orléans à compter de 1968-1969
- une faculté de droit et sciences économiques est créée à Reims à compter de 1968-1969

Décret du 24 octobre 1968 :

- création à Marseille d'un centre universitaire ayant statut de faculté et dénommé Centre universitaire de Marseille-Luminy

Décret du 24 octobre 1968 :

- création à Paris d'un centre universitaire ayant statut de faculté et dénommé Centre universitaire de Dauphine

Décret du 14 novembre 1968 :

- création d'une faculté des lettres et sciences humaines à Limoges, Metz, Pau et St Etienne
- création d'une faculté des sciences à Pau

Décret du 27 novembre 1968 :

- création dans l'Académie de Paris de dix facultés de médecine

Décret du 7 décembre 1968 :

- création de facultés mixtes de médecine et pharmacie à Amiens, Besançon, Limoges et Poitiers
- création à Vincennes d'un centre universitaire ayant statut de faculté

Arrêté du 4 février 1969 :

- création à Tours d'un centre universitaire de droit et sciences économiques

Avant-projet de Vincennes (base de discussion)¹

ORIENTATION GENERALE

Vocation : études contemporaines

Enseignement réparti entre :

Lettres et Sciences humaines : lettres contemporaines françaises et étrangères/
philo contemporaine/ psycho-pédagogie/ linguistique/ histoire idées & idéologies etc...

Sciences sociales : histoire contemporaine/ science politique/ économique/
droit/ géographie économique/ psycho/ sociologie etc...

Enseignement technique ou appliqué : langue/ commerce/ statistique/
interprétariat/ technique traduction etc...

Destination :

I. enseignement secondaire & supérieur (moniteur/ assistants etc...)

2. secteur tertiaire

Débouchés : chaque niveau d'enseignement est conçu pour absorber les
étudiants qui ne passent pas au niveau suivant

Il convient de former une commission permanente d'étude des débouchés
concernant les trois projets-pilotes : OTAN/ Vincennes/ Antony-Orsay

Coexistence à tous les niveaux : recherche/ enseignement/ secteur appliqué

Mise en marche de tous les niveaux dès la rentrée (y compris Institut de
recherche)

PRINCIPES TECHNIQUES

Unité temps de 3 mois (= 1 crédit)

Année continue 4x3 mois

Langue obligatoire (méthode audio-visuelle)

Passerelles à (presque) tous les niveaux

Inter-disciplinaire/ fac/ école/ national etc...

METHODES

Méthodologie appliquée à tous les niveaux

Pédagogie appliquée à tous les niveaux

Séminaires : coordination/ information/ recherche

Unités d'enseignement : G.T.U. en coordination avec

T.D. 15 étudiants moniteurs

T.P. 30 étudiants animés par enseignant

Coordination éventuelle en groupe de 80/100 étudiants

Recours à moyen de connaissance non livresques

Suppression examen (contrôle/ notation continue/ crédit)

Recyclage permanent enseignants/enseignés

¹ Fonds Hélène Cixous, BN Richelieu, NAF 28080 / V4 Sur la création du Centre universitaire expérimental de Vincennes 1968, Dossier Fondation de « Vincennes », Dossier sur la fondation de « Vincennes » f 1-32

ANNEES D'ETUDE

B-2 (BAC +2)

.... 2X3 mois initiation (S.H.+ S.S. + E.A.)

.... 2X3 mois tronc commun + options + enseignement appliqué

.... 1X6 mois – stage étranger (linguiste)

- forum interdisciplinaire

- spécialisation technique

.....18 MOIS s'études réparties sur 2 ans

(système crédit/ trimestre)
mais pouvant s'étaler ou se contracter dans le temps

CONDUIT- soit à carrière cadres moyens

- soit à

B-3 (BAC +3)

.... 3x3 mois specialisation

.....9 mois d'études réparties sur 1 année civile

mais etc...

CONDUIT- soit à carrière cadres intermédiaires

- soit à

B-4 (BAC +4)

....3X3 mois trois directions: - recrutements secondaire

- recrutement supérieur

- études contemporaines

.....9 mois d'études normalement répartis sur etc

CONDUIT- soit à enseignement secondaire

- soit monitorat supérieur

- soit à fonction publique (inter) nationale

- soit à

B-X (BAC +X)

.... 3 à 5 ans recherché ----- thèse de doctorat

travail en séminaire

conduit à carrière enseignement supérieur

CONSTRUCTION

IMPLANTATION : . 3 blocs trois étages

Avec aménagements variés placement pour terminal/ salle photo/ studio
d'enregistrement/ création quelques salles de 80 etc...

. I bloc amphi

avec aménagements suivants :

conserver 1 amphi 500

transformer le second en 2 amphi 200

DESTINATION DES 3 BLOCS

I. Centre d'études contemporaines

+ institut de recherche

- + administration
- 2. langues et histoire avec bibliothèque spécialisée
- 3. autres sciences humaines et sociales

EFFECTIFS & ENSEIGNANTS

- accueil possible de 4000 étudiants avec 3 blocs + I
- mise en marche de 3000 au premier semestre
- + 500 semestre suivant etc...

- 15 heures/ semaines par étudiant (T.P./ T.D./ Séminaires etc)
- (+ 15 heures G.T.U./ bibliothèque/ activités)
- ... soit 1.500 heures/ semaine

750 h par enseignants 150(Prof/ M.C./ M.A./ A.)
 450 heures supplémentaires à taux particulier par ces mêmes
 enseignants/ période de transitoire de 3 ans/ permettant formation moniteurs
 300 h assurées par moniteurs choisis parmi licenciés ou agrégatifs
 formation accélérée 1 sept/1er Dec 1968
 environ 80 moniteurs(G de 15 ; 7h enseig)

N. présence de chaque enseignant I matinée ou après-midi ou soirée par semaine

- statuts : . simplifier statut professeur associé étranger
 - . préciser statut lecteur associé
 - . créer statut professeur associé (non étranger)
 - . créer statut non enseignant détaché (corps diplomatique/ armée etc...)
 - . créer cadre intermédiaire Prof/ M.A.

- budget : prévoir budget global pour non enseignants spécialistes sur la base d'une heure (et demis) trimestrielle

ETUDIANTS

Cogestion administrative/ pédagogique etc...

Services culturels : .techniques (achat livres/ échanges universitaires etc...)

- . coordination moyen enseignement non livresque
- . centre de recherche et création artistique

Utilisation des étudiants comme employés à mi-temps

Rémunérés selon taux habituels

Et progressivement dans tous les domaines (de la ronéo au service cuisine etc...)

Ministère de l'Éducation Nationale. Décret n°68-1106 du 7 décembre 1968 portant création à Vincennes d'un centre universitaire ayant statut de faculté¹

Rapport au Président de la République

Monsieur le Président,

L'augmentation du nombre des étudiants dans la région parisienne obligeait à créer de nouveaux établissements d'enseignement supérieur.

Mais au moment où la loi d'orientation de l'enseignement supérieur prévoit notamment que *les établissements universitaires doivent être pluridisciplinaires et associer autant que possible les arts et les lettres aux sciences et aux techniques, tout en ayant une vocation dominante*, il paraissait très souhaitable de saisir cette occasion pour améliorer immédiatement notre enseignement supérieur.

En effet, si certaines difficultés se présenteront en vue de réaliser de tels types d'établissements à partir des structures existantes, *les réalisations dans des créations nouvelles seront au contraire beaucoup plus aisées*. C'est dans cette perspective qu'ont été créés les établissements se trouvant au centre Dauphine à Paris, dont l'orientation majeure est vers les disciplines économiques, mathématiques et linguistiques et la gestion d'entreprise, d'une part, et, d'autre part, à Marseille-Luminy, dont l'orientation principale concerne les sciences de la nature. Il a paru opportun de procéder de même dans les locaux dont dispose le ministère de l'éducation nationale à Vincennes mettant l'accent sur les disciplines artistiques et littéraires en liaison avec des formations scientifiques et techniques adaptées. Dans les trois cas, il s'agit d'un programme d'expérimentation.

La nouveauté de l'effort à entreprendre ne permettrait pas d'élaborer immédiatement une réglementation précise qui n'eût été qu'une opération de pure forme sans effet sur le fond des hommes et des choses. La voie choisie, celle d'une *expérimentation préalable très libre et très ouverte pendant une brève période*, est celle là même qui a présidé à la mise en route des Instituts universitaires de technologie dont il est permis d'affirmer qu'elle s'est révélée une opération satisfaisante.

Dans une perspective expérimentale de diversification des enseignements, le centre de Vincennes se signalera par le caractère pluridisciplinaire des grandes options, un esprit de polyvalence dans chaque département, des *possibilités d'obtenir dès la fin du premier cycle un diplôme utilisable* et enfin *adaptation constante aux besoins du monde extérieur*.

Son caractère pluridisciplinaire se manifestera par la *présence, dans le même établissement, d'enseignements qui, actuellement encore, appartiennent aussi bien aux facultés des lettres et sciences humaines (littérature française, histoire, géographie, philosophie, sociologie, psychologie et langues vivantes), sciences (mathématiques, informatique) et droit et sciences économiques (initiation aux sciences économiques, sciences politiques, méthodologie juridique)*. Il est même ultérieurement envisagé de créer un département relatif aux sciences de l'éducation physique et sportive.

La polyvalence se manifestera dans chaque option que seront amenés à choisir les étudiants. Ainsi le département de sociologie, outre les enseignements habituels de

¹ Source : Fonds Assia Melamed, F Delta RES 696/art. 10, BDIC et BOEN, BNF. Souligné par nous.

sociologie, comprendra obligatoirement des enseignements de mathématiques, d'économie appliquée et des sciences juridiques ; le département consacré aux arts, en dehors des enseignements de type traditionnel, comprendra une ouverture très précise sur les activités contemporaines.

Des possibilités seront offertes aux étudiants qui voudront dès la fin du premier cycle exercer une activité. Par différence avec l'actuel premier cycle des facultés de lettres et sciences humaines trop spécialisées en disciplines correspondant essentiellement aux branches de l'enseignement secondaire et qui ne menait, en fait, qu'à la préparation d'un second cycle, lui-même axé sur l'enseignement ou la recherche, *les mesures envisagées permettront aux étudiants de s'orienter vers la vie active au bout de deux ans.*

L'adaptation aux besoins du monde extérieur se manifestera enfin sur différents plans. D'abord *tous les étudiants, quelle que soit leur spécialité, suivront des enseignements de langues vivantes à caractère pratique et des enseignements d'informatique ; ensuite une révision systématique des enseignements sera envisagée chaque année ; enfin, une étude également systématique des débouchés sera effectuée, car il y a eu lieu de considérer que les disciplines enseignées à Vincennes ne doivent pas mener d'abord aux carrières de l'enseignement mais préparer les étudiants à leur insertion dans le monde économique, en soulignant la nécessité d'une mise à jour régulière des connaissances.*

Il va de soi que *les méthodes pédagogiques utilisées présentent une grande originalité (année continue, suppression des examens traditionnels, large appel aux professeurs associés du monde extérieur, encadrement des étudiants par petits groupes).*

Ces novations pédagogiques n'emportent nullement dérogations aux règles qui régissent la durée des études dans les établissements d'enseignement supérieur ayant une vocation analogue et préparant aux mêmes diplômes. Ce système offre par contre l'avantage de permettre aux meilleurs étudiants d'obtenir leurs diplômes en un temps réduit.

Ces dispositions sont les mêmes qui ont guidé les initiateurs du centre Dauphine, de Marseille-Luminy et également la faculté de droit et des sciences économiques de Paris dans son annexe de Paris-Nord orientée vers l'administration.

Le nombre des étudiants qui pourra ultérieurement être accueilli sera de l'ordre de 7 000 dans les différents cycles et *si, comme on peut l'espérer, cette expérience réussit, il sera possible de l'étendre à des établissements déjà existants.*

Tel est l'objet du présent décret que nous avons l'honneur de soumettre à votre approbation.

Veillez agréer, Monsieur le Président, l'assurance de notre profond respect

Le Président de la République,

Sur le rapport du Premier ministre, du ministre de l'économie et des finances et du ministre de l'éducation nationale,

Vu le décret du 17 mars 1808 relatif à l'organisation générale de l'Université ;

Vu le décret du 28 décembre 1885 relatif à l'organisation des facultés ;

Vu la loi n° 68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur ;

Vu l'avis de la section permanente du conseil de l'enseignement supérieur,

Décrète :

Art. 1^{er}._ Il est créé à Vincennes, à compter de l'année universitaire 1968-1969, un centre universitaire ayant statut de faculté

Art. 2._ Le centre universitaire comprend plusieurs départements dont la liste sera fixée par arrêté du ministre de l'Éducation nationale

Art. 3._ Des textes ultérieurs fixeront les modalités d'application du présent décret, notamment en ce qui concerne la durée des études, laquelle ne pourra excéder celle résultant des règles fixées pour les autres établissements d'enseignement supérieur

Art. 4._ Le ministre de l'économie et des finances, le ministre de l'Éducation nationale et le secrétaire d'État à l'économie et aux finances sont chargés de l'exécution du présent décret, qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris, le 7 décembre 1968

Par le Président de la République
C. DE

GAULLE

Le Premier ministre,

MAURICE COUVE DE MURVILLE

Le ministre de l'éducation

nationale,

EDGAR FAURE

Le ministre de l'économie et des finances,

FRANCOIS ORTOLI

Le secrétaire d'État à l'économie et aux finances,

JACQUES CHIRAC

Entretiens de Jacques de Chalendar à son domicile

(4 rue Henri Moissan, 75 007 Paris) avec Christelle Dormoy, 28 mars 2008, 9h30-10h45 et 4 avril 2008, 9h30- 11h25

En juin 1969, Pompidou propose le ministère de la culture à Faure

Thèse d'urbanisme, licence en droit, « j'avais même pas fini mon diplôme de Science-Po, j'avais été reçu à l'Inspection des Finances avant d'avoir fini Science-Po »

En septembre 1969, projet de thèse de droit sur la loi Faure mais inscription préalable en double DES. Publication de ses articles dans *Etudes* (décembre 69, janvier 70 et avril 70) puis de son ouvrage dans ce cadre là. Mais refus du doyen Barrère car publication antérieure à la soutenance (ce qui était contraire à la loi Faure).

François Furet, collaborateur d'E. Faure, alors encore marié avec la sœur de Simon Nora (collaborateur du Premier Ministre, J. Chaban-Delmas). Chalendar chargé de mission par Nora sur l'étalement des congés. Puis l'année suivante sur l'aménagement du temps (succès de librairie).

« milieu de l'Eglise catholique que je connaissais bien »

Enthousiasme à l'époque pour 68 mais avec le recul critique de la déstabilisation de la famille et des idées.

« la participation, la droite n'en voulait pas puisque c'était la prise en compte de ceux qui ne sont pas les patrons, les syndicalistes, etc. »

Mais conséquences globalement positives de Mai 68 sur l'Université

Mais réactions très critiques de Pompidou et de Guichard

Projet P. Laurent de faire un grand ministère de l'Education nationale dans les locaux de l'OTAN.

« En 68, ma femme était psychologue et commençait à être psychothérapeute, elle se passionnait pour la psychanalyse, elle était très sympathique (rires) oui c'était ma femme, très ouverte sur le monde, bien que d'un milieu social assez conventionnel, assez traditionnel en tout cas, très traditionnel »

En mai 68, il discute avec les sociologues Bourricaud et Touraine.

« Bourricaud était un homme relativement conservateur, il voulait savoir ce qu'il se passait. Alors il m'a emmené en voiture à Nanterre. Et là nous avons entendu donc Touraine faire du ramdam, des causeries passionnées, faire des causeries aux étudiants, en dehors des classes, une pagaille ! Invraisemblable ! Un désordre ! Des vitres cassées ! Enfin, c'était un peu ridicule, pas une vraie réforme si vous voulez. Mais des gens passionnés, avec une dominante anarchiste, bien que ce soit plutôt un milieu

conservateur le milieu de Nanterre, enfin l'origine sociale des étudiants. Et j'ai écouté un petit peu ce qu'il se passe et je me suis dit c'est pas seulement un mouvement anarchiste, ce n'est pas seulement ... y a sûrement un besoin de changement, ça peut pas continuer comme ça, ça va être sérieux. Je ne me suis pas trompé sur ce point. Et, très vite après, 8 jours, je ne sais pas, je rencontre des neveux, un neveu en particulier qui allait se marier avec une nièce. Lui est devenu banquier, il était déjà à l'époque d'un milieu très, très classique mais il avait le sentiment qu'il y avait des problèmes. Et bien qu'étant d'une famille tout à fait bourgeoise, très classique, ben il m'a écouté parler. Il était lui-même étudiant à Nanterre, en droit. Nous avons parlé un peu de ce qu'il était à faire.

CD : qu'est-ce qui était pour vous à changer en priorité ?

JdC : A l'intérieur, quelle structure il fallait modifier pour répondre aux aspects positifs de la demande étudiante et d'ailleurs demande partagée par une minorité de professeurs, y en avait quand même, Michel Alliot pour prendre cet exemple, Gérard Antoine avait déjà fait *La réforme de l'Université*. Y avait longtemps qu'on en parlait. Y avait des colloques à Amiens, je ne sais plus où encore. Y avait une différence entre proposer des réformes par en haut, même après des colloques, si vous voulez, et puis un mouvement massif, n'hésitant à employer des moyens comme la grève et le désordre et même la dégradation des bâtiments, ce qui était tout de même choquant, enfin moi ça ça m'a beaucoup, beaucoup choqué, Vincennes en particulier dans ce domaine, pour des raisons que je dirai tout à l'heure. Alors je suis revenu de là en me disant et bien y a quand même quelque chose à faire. L'UNEF venait de sortir ses deux mots d'ordre « autonomie, participation, pas de sélection ». J'avais retenu « autonomie et participation » et je me suis dit, à partir de ces deux mots d'ordre qui font fureur, si j'ose dire, « autonomie » et « pouvoir étudiant », si vous préférez « pouvoir étudiant » faisait fureur dans les milieux étudiants et « autonomie » dans les milieux professoraux. Et il y avait des conflits entre les deux, enfin c'était incompatible d'un certain point de vue. Alors ça, je crois que j'ai été assez lucide, c'est l'objet de la première note que j'ai faite qui doit être datée du 20 mai. (...) Ca intéressait le doyen Zamansky, ça intéressait Michel Alliot, etc.

CD : que vous ne connaissiez pas encore ?

JdC : Non, non, pas du tout. C'est comme ça que je l'ai connu. Je suis allé à une conférence – c'est pas le mot – à une séance de discussion sur la comète, enfin pas seulement sur la comète, à Assas. Conflit entre les différents mouvements étudiants, conflits entre les profs, effarant

CD : Tous étaient là ?

JdC : Enfin y avait des tendances très variables. Assas était plutôt conservateur dans l'ensemble, plus que Nanterre en tout cas. Et puis deux jours après, je sors une note sur les modalités d'une réforme universitaire. Neuf jours après, le 29, une troisième note sur ces modalités. Une 4^e note le 4 juin, une dernière note le 11 juin. Ces notes ont eu un succès mais démentiel. On se les passait. Moi je les amenais à bicyclette de faculté à faculté. J'étais sidéré moi-même du succès de ces papiers

CD : Comment vous l'expliquez ?

JdC : Ben je crois que les gens étaient un peu surpris de voir un inspecteur des Finances, en plus avec un nom à particule comme on disait autrefois, qui s'intéressait à ça, qui avait tout de même des suggestions pratiques parce qu'il avait de l'expérience administrative. Et aucun de ces garçons qui étaient professeurs, à part Michel Alliot, n'en avait. Personne n'avait réfléchi à certains aspects des choses. Et puis, je ne sais pas, le fait de circuler à vélo, de les remettre comme ça, ça avait un petit côté clandestin qui devait leur plaire. Et puis, en tout cas, ça a été extrêmement diffusé. Et c'est arrivé, ça a été très loin, c'est arrivé jusqu'au ... - c'est pas moi qui suis allé le chercher pour le coup – jusqu'à Laurent et au ministre assez médiocre, de ce point de vue là mais pas par ailleurs, Alain Peyrefitte. Il n'avait rien compris et Laurent encore moins. Alors après ces notes, j'ai été convoqué ou invité à venir au ministère, c'était fin mai- début juin. Je suis arrivé, vous ne pouvez pas imaginer l'atmosphère du ministère. J'avais jamais été à l'intérieur, je crois. C'était quelque chose d'inouï, y avait pas d'huissier, y avait pas de collaborateur, les services étaient tous en grève ou fermés, ou s'isolant dans leur coin. On entrait dans le bureau du ministre comme ça, dans le bureau de Laurent presque comme ça. Il avait une heure à vous consacrer. Enfin, incroyable ! Il n'avait pas encore découvert mes notes, je ne sais plus. En tout cas, ... si on lui avait donné ... Quelques jours après, Pompidou est confirmé comme premier ministre, change son gouvernement, vide Peyrefitte – il aurait peut-être mieux fait de le faire un peu plus tôt ! – et euh

CD : Prend Ortoli.

JdC : et prend Ortoli. Ortoli, je ne le connaissais pas. C'était un de mes jeunes camarades, si je le connaissais un peu tout de même, il avait été au cabinet de Pompidou lorsque j'avais fait des études sur la recherche scientifique en 62, il m'avait reçu un moment - pas longtemps – (...) Ortoli apprend l'existence de ces notes, fait savoir aux services de l'Inspection que ça l'intéresserait de m'avoir. Il savait qu'il ne serait pas là pour longtemps, ce n'était pas son affaire. Il a dû faire un tout petit cabinet, quelques conseillers techniques et même pas de directeur. Et m'a dit « voulez-vous rentrer chez moi en tant que chargé de mission auprès du ministre ? Vous vous occuperez des relations avec les mouvements étudiants et des réformes ». C'est pas mal ! (...) »

Il loue les qualités d'intelligence et d'ouverture de G. Antoine et R. Mallet vs les professeurs de médecine

JdC : (à propos du colloque à Toulouse où il est autorisé à rester mais pas à prendre la parole) « Il y avait quand même un côté dictatorial chez les étudiants, enfin chez certains, je ne sais pas si c'était des néonazis ou des communistes, pas vraiment, c'était des Cohn-Bendit, enfin ceux qui comptaient, des grandes gueules » (comparaison avec les jacobins)

Il dit que l'idée de Laurent de faire des locaux de l'Otan, des locaux pour l'administration du Ministère, « c'est une bêtise ». Mais Ortoli dit ne pas pouvoir faire autrement que de s'incliner devant le Secrétaire général. « Est-ce que Laurent avait des

contacts avec Pompidou, je ne sais pas, enfin toujours est-il que ... » (...)

CD : « Vous dites dans le colloque à Dauphine sur Edgar Faure que vous étiez sceptique quant à la nomination d'Edgar Faure. Qu'est-ce qui vous gênait ? »

JdC : (...) « Edgar Faure avait pour moi une réputation d'un homme trop mâlin et tellement mâlin qu'à la limite il pouvait ... Et puis un homme qui était tout de même ... je ne dis pas qu'il était très riche mais il avait tout de même ... on disait – je crois que c'est faux – enfin on a dit qu'il avait fait une certaine fortune non pas sur des pots de vins mais en jouant d'une certaine influence. Il était connu, il avait été Président du Conseil, il avait un cabinet d'avocats remarquable et il s'arrangeait d'ailleurs très souvent pour éviter les procès et il se faisait payer – comme beaucoup d'avocats d'affaires, d'ailleurs – plus pour régler des affaires par son habileté personnelle et ses réseaux de relations. Et on disait – c'était des gens qui ne l'aimaient pas – qu'il n'hésitait pas à se faire des amis ...

CD : à louvoyer ?

JdC : à louvoyer un petit peu. Je ne suis pas du tout sûr que ce soit vrai. En tout cas, quand moi je l'ai connu à L'Education nationale, je n'ai pas eu une fois le sentiment d'un homme qui soit non seulement, non pas malhonnête, mais qui soit indélicat. Je l'ai vraiment trouvé absolument parfait. En tout cas en tant que Ministre de l'Education nationale. EN tant qu'avocat, je ne peux pas vous dire.

CD : Vous parliez tout à l'heure de ses défauts qui étaient très grands et de ses qualités qui étaient encore plus grandes, c'est quoi ?

JdC : Alors ça c'est autre chose. Il avait des petits défauts de caractère, m'enfin c'était mineur par rapport à ce qu'on a vu et ce qu'on voit.

CD : et ses grandes qualités, alors ?

JdC : Oh ben c'était exceptionnel, une intelligence hors paire, une rapidité de ... il pigeait à toute vitesse. Il sentait tout de suite ce qu'il fallait faire ou ne pas faire, avec un grand sens de l'humanité, un grand sens humain, un très grand sens humain. Un vrai grand respect finalement des hommes et un flair, si vous voulez, de ce qui pouvait passer la rampe ou ne pas passer la rampe.

CD : Et par rapport aux évènements, lui, quel était son sentiment ?

JdC : Il était, je crois, autant que je m'en souviens, lui-même un peu surpris. Il sentait les choses, il s'était immédiatement adapté, entouré de gens comme Michel Alliot, Gérard Antoine et puis, dans l'ombre un petit peu, François Furet et Jean-Denis Bredin – c'était ses deux conseillers officieux, pas si mal choisis pour leurs qualités d'intelligence. Bredin était dans son cabinet (...à propos de Faure) une intelligence ouverte, qui n'était pas fermée sur rien. Je suis plein d'admiration, je vous le dis franchement. Et puis arrive le 12 juillet (...) Il avait choisi Alliot, ce qui était déjà un signe. (...Alliot lui prose d'être le 3^e homme du cabinet, ce qu'il accepte du fait de sa

confiance en Alliot et non pas en Faure) (...vidage de Laurent par Faure lors de la passation de pouvoir avec Ortoli « Vous êtes irremplaçable, c'est pourquoi je ne vous remplacerais pas ! ») (...) « Je dis tout de suite à Alliot et je crois au ministre lui-même qu'il y a un coup à faire c'est-à-dire prendre la décision d'affecter le palais de l'Otan à une université. Ce serait une université très différente parce qu'il y avait ... la disposition des locaux privilégiait les petites salles de travail, ce qui n'est absolument pas le cas des universités classiques qui privilégient les grands amphithéâtres. Ben je me suis dit on va pouvoir faire appliquer, justement, les méthodes que les réformateurs les plus sérieux, enfin étudiants, professeurs, assistants, avaient de travailler en petits groupes. Et c'était idéal pour lancer une expérience.

CD : Ca c'était conçu dans les locaux de Dauphine ?

JdC : Dans les locaux de l'Otan. Alors je suis allé – je me souviens très bien – avec le recteur adjoint de Paris, Chaslin, qui était chargé des travaux, un architecte, et ma femme. C'était le 20 juillet (...) Et on a engagé immédiatement les travaux, ce qui fait que Dauphine a été prêt en octobre ou en décembre peut-être, pour la rentrée effective. Et dès le 1^{er} août, un groupe de travail s'est installé dans ce qu'on appelle « la piscine »

60 min (fin de la première cassette)

C'est une salle du ministère qu'on appelle comme ça parce qu'elle n'a pas de fenêtre. Et dans cette salle, on a chargé une commission de créer, de réfléchir à ce que pourrait être une nouvelle université de gestion, enfin université au sens large du mot, gestion au sens large du mot. Et on a eu l'intelligence de charger – enfin c'était pas moi, c'était Edgar Faure personnellement – Tabatoni d'être chargé de ça, et on avait pris Cotta, on avait pris ... enfin des grands professeurs de Science Po. Alors parallèlement ... alors quand est-ce que ça a commencé ? Je ne sais pas, je crois que c'est dans le courant d'août, un peu après l'idée de lancement pour Dauphine, je crois que c'était après. Mais parallèlement, le doyen Las Vergnas – qui s'entendait bien avec Edgar Faure – qui était très ouvert, qui n'avait pas, à mon avis, assez d'autorité pour mener une opération ... Au fond, ça a été voulu par Edgar Faure comme une deuxième université expérimentale, dans un quartier qui était absolument l'opposé, du point de vue sociologique, de la place Dauphine où on savait d'avance qu'il y aurait des étudiants plutôt des beaux quartiers, comme on disait, si vous voulez, et que la gestion ça n'intéressait pas tellement les gens du mouvement de mai. Alors que les gens du mouvement de mai ne se sentaient pas non plus très à l'aise à la Sorbonne. Je pense, mais je n'en suis pas certain, que Las Vergnas et les autres membres mandarins de la Sorbonne avaient, au fond, bien vu la création de Vincennes parce que c'était un exutoire où ils pouvaient envoyer ou laisser partir les ... pas les révolutionnaires mais les contestataires de toute nature dont on ne savait pas que faire à la vieille Sorbonne pour des formations, des métiers qui n'étaient pas consacrés par des traditions comme la psychanalyse, comme l'urbanisme, comme ... ben tout ce que l'on a essayé de faire à Vincennes, le théâtre, la musicologie, tout ce qui était en dehors des normes et des traditions des facultés anciennes.

CD : Vous vous attendiez, dès le départ, à ce que ce soit une concentration gauchiste ?

JdC : A ben c'était parfaitement ... Ben on le savait très bien !

CD : Donc vous imaginiez tout à fait qu'il y aurait des débordements ...

JdC : Complètement ! Mais on ne savait pas jusqu'à quel degré, si vous voulez. Alors moi j'ai pris la responsabilité, je me suis occupé du terrain avec le rectorat, et j'ai dégagé des moyens financiers non négligeables pour une construction complètement neuve – alors qu'à dauphine il y avait seulement des travaux de modernisation – une construction complètement neuve, au milieu du bois et qui était bien conçue (...) J'ai moi-même fait signé à Edgar Faure contrairement à toutes les règles, il a tout de suite signé des ordres qui passaient outre les contrôleurs financiers. On a fait là un travail qui pour un inspecteur des Finances était très mal vu, et a été très mal vu du Ministère ... la direction du Budget en particulier – son patron c'était Jacques Chirac, c'était marrant – et bien on l'a fait. Fallait le faire parce que sinon on n'aurait jamais pu assurer une réouverture des universités parisiennes, enfin des centres universitaires parisiens en novembre, comme on l'a fait.

CD : Et le terrain de Vincennes avait déjà été trouvé ?

JdC : C'est très compliqué.

CD : Sous Ortoli, il me semble, ils avaient déjà trouvé le terrain.

JdC : Je crois ... Déjà au temps d'Ortoli on se rendait compte que le problème des locaux était prioritaire, ne serait-ce que pour décompresser ... décongestionner les universités encombrées où on pouvait plus travailler ... donner un peu d'air. Y en avait vraiment plus que besoin, la surcharge était terrible. Et on a construit comme ça Asnières, Clichy, vider l'école normale supérieure de jeunes filles pour en faire un centre de préparation à la médecine, un CPEM, ça s'appelait comme ça.

CD : D'où est sortie l'idée de centre expérimental, donc qui valait aussi bien pour Dauphine que pour Vincennes ?

JdC : C'était l'idée d'Edgar Faure ; l'idée d'Edgar Faure et de Las Vergnas. Moi je n'y suis pour rien. Je m'en suis occupé un peu pour la partie construction et j'ai reçu, pour discuter des programmes d'orientation, j'ai reçu ici dans le petit salon Dommergues et Mme Cixous.

CD : Et pourquoi eux ?

JdC : Parce que c'est eux qui se sont mis en avant.

CD : C'est Las Vergnas qui avait fait l'intermédiaire ?

JdC : Las Vergnas, il n'était pas angliciste ?

CD : Si, si.

JdC : Ils le connaissaient. Il était directeur de l'Institut d'anglais qui était une plateforme importante de la contestation. Y avait Dommergues que j'ai rencontré sur les conseils d'Edgar Faure. C'est Las Vergnas qui avait conseillé que Dommergues soit le penseur de ... Alors Dommergues est arrivé avec cette Mme Cixous – je ne sais pas si c'était sa copine ou pas, j'en sais rien

CD : Si !

JdC : Elle l'était déjà ? ou ça s'est fait à ce moment là, oui – ça n'a pas duré – (...) Elle était un peu sûre d'elle. Remarquablement intelligente. Sociologue, si ma mémoire est bonne.

CD : euh

JdC : Psychologue ?!

CD : littérature anglaise

JdC : Elle aussi ?! Elle avait écrit ...

CD : mais très proche des psychanalystes

JdC : C'est ça ! Il me semblait ... j'avais le souvenir d'un côté lié à la psychanalyse qui m'avait marqué, je me souviens d'elle comme ça. Alors on a commencé. Moi ça me passionnait parce qu'on avait l'idée – ma femme étant psychanalyste, enfin psychothérapeute dans une société – ça m'intéressait. L'idée de faire un centre ouvert au journalisme était intéressante. L'idée de faire un centre d'urbanisme me passionnait puisque j'étais moi-même ... (?) Alors on a bavardé. Je ne suis pas moi-même à l'origine du projet Dauphine mais j'ai contribué modestement, si vous voulez, à sa réalisation matérielle. Un peu consterné, cinq mois plus tard, de voir l'état de délabrement des bâtiments

CD : Vous voulez dire Vincennes ?

JdC : Oui, Dauphine a très bien marché de ce point de vue là.

CD : J'ai vu qu'il y avait quand même un peu d'agitation étudiante à Dauphine aussi.

JdC : Partout, m'enfin ça n'a pas été ... c'était infime, ça n'a jamais eu de conséquence à cette période. Peut-être plus tard mais en 68-69, c'était un point à la fois de réforme – y a avait la gestion mais pas seulement, y avait d'autres choses – à la de réforme, de combinaison de premières années et de troisièmes ou cinquièmes années. C'est quand même devenu une université qui est très appréciée, en tout cas en France, à l'étranger je ne sais pas.

CD : et ...

JdC : Vincennes, par contre, ça a été de difficultés en difficultés ... et je ne ...

CD : Et est-ce qu'il y avait quand même un souci, à la base, de faire un centre de recherche et de pédagogie

JdC : Un centre d'excellence et de recherche, de pédagogie, non mais c'était très intéressant

CD : Vous y croyiez ? C'était pas seulement pour faire un abcès de fixation du gauchisme ?

JdC : Je me sentais, si vous voulez, plus à mon aise – c'est une question de formation, peut-être pas de niveau social mais de formation -, je me sentais plus à mon aise, dans un plus grand climat de confiance, si vous voulez, avec des équipes comme celles de Dauphine qu'avec des équipes comme celles de Vincennes, dont je n'étais pas d'ailleurs directement chargé. Edgar Faure ne m'avait pas confié Vincennes.

CD : A qui c'était confié ?

JdC : A Las Vergnas et à son cabinet. Lui suivait de très près Vincennes, ça le passionnait.

CD : Qui lui ?

JdC : Edgar Faure.

CD : Faure lui-même.

JdC : Ah oui, ça l'intéressait énormément. C'était sa vitrine, pas anarchiste mais sa vitrine gauchiste, si vous voulez, d'une certaine façon.

CD : Mais il y croyait donc à la possibilité de la pluridisciplinarité ?

JdC : Je crois qu'il a cru qu'on pourrait – Alliot y croyait beaucoup - ... la pluridisciplinarité ... Mais moi j'étais à fond pour la pluridisciplinarité. J'avais tellement souffert, enfin psychologiquement, de la ...

CD : du cloisonnement

JdC : Du cloisonnement, c'est ça, exactement, alors que là c'était passionnant de voir qu'un thème, que ce soit le théâtre ou que ce soit l'urbanisme, comportait par définition une connaissance de l'anglais, en même temps une connaissance fine de la psychanalyse liée à la sociologie. Enfin tout ça était lié, était une mine de créativité. Mais le problème c'est que'

CD : Et l'objectif premier, c'était la recherche ou la pédagogie ?

JdC : Oh ...

CD : Ou les deux, ou que sais-je ? Quel était le souci premier ?

JdC : Je crois que c'était tout de même ... je crains d'être un petit peu sévère en disant ça mais je crois que tout de même beaucoup, beaucoup de gens qui se sont inscrits à Vincennes c'était d'abord la contestation.

CD : D'accord. Mais vous, ou Faure, ... du côté du ministère ?

JdC : Oh ben du côté du ministère, on voulait ... C'était très complexe. Il y avait certainement une volonté de créer une soupape, un endroit où on puisse laisser ... Par exemple, y avait l'idée - qui était bonne en théorie, qui n'a pas beaucoup marché malheureusement -, mais qui consistait à ce que les ouvriers sans bac puissent s'inscrire à l'Université. Personnellement, j'y étais très favorable. Ca n'a pas été un succès, enfin je ne crois pas.

CD : Et vous vouliez un quota ou ... ?

JdC : Je ne me souviens plus comment on avait ... Enfin je trouvais le principe, enfin la tentative, elle me paraissait personnellement - je ne suis pas un gauchiste -, elle me paraissait personnellement souhaitable. C'était une des choses qui était un peu révoltante, c'était que le cadran des diplômés bloquait tout ce qui était éducation permanente et qui est devenu à la mode ensuite avec la formation professionnelle permanente, formation continue ... partout. Aujourd'hui, c'est le lien entre Université et entreprise. Les gens de Dauphine l'avaient très bien compris, pour les sciences de gestion en particulier. Mais les gens de Vincennes, quand c'était entreprise ... (rires)

CD : moui

JdC : C'était, autant que je me souviens ... y avait un coup de frein, enfin, si vous voulez ; ils n'allaient pas jusqu'au bout, enfin, si vous voulez. Parce que, y avait quand même, disons, - peut-être pas chez Dommergues qui était très intelligent, ni chez Mme Cixous, encore que, elle était très passionnée Mme Cixous, dans sa contestation, amener la psychanalyse lui tenait à cœur, en effet - et euh ... je pense que ... Comment je pourrais dire ça ? ... Y avait ... Je me suis laissé entraîner dans une phrase et je ne la retrouve plus !

CD : Ben là on était dans le souci premier du ministère

JdC : C'est ça ! Y avait donc un côté soupape, y avait un côté envoyer à Vincennes - on disait presque envoyer à Vincennes tous ceux qui étaient insupportables à gérer ou insupportables à vivre pour les bastions traditionnels de Panthéon, Assas, Sorbonne, etc. Y avait, chez Edgar Faure - j'en suis absolument convaincu - une volonté, vraiment, d'une université expérimentale où l'on pourrait accueillir des gens qui n'auraient pas de diplôme, où l'on pourrait, au fond, faire de la pluridisciplinarité en laissant une très grande liberté de choix aux chefs de département ou d'UER, dans leurs méthodes de travail, dans la participation des étudiants eux-mêmes aux cours, aux travaux ; dans la multiplication du nombre d'assistants. Mais avec une ... un refus ... une contestation, si vous voulez, qui allait jusqu'à démolir leur propre outil de travail.

CD : Ca vous n'imaginiez pas que ça puisse aller jusque là ?

JdC : Ah non !

CD : Vous pensiez, en fait, contenter les revendications et du coup calmer les plus contestataires ?

JdC : On leur offrait de participer – je dis « on », enfin c'était nous, tous ceux qui avaient participé à la décision, y compris les gens de gauche -, on offrait un outil fantastique à l'avenir universitaire. Et, non seulement à l'avenir universitaire mais à la culture en général et à l'avenir »

(on sonne à la porte, il va devoir partir. A ma demande, et après lui avoir garanti de lui rendre dès la semaine suivante, il me confie ses notes rédigées en mai-juin 1968 ainsi que ses articles parus dans la revue *Etudes* auxquels il tient énormément.)

Fin du premier entretien

4 avril 2008

Je lui rends ses documents comme convenu

(à propos de Gérard Antoine)

JdC : « il était professeur à la Sorbonne, très connu à l'époque. Lui-même est un linguiste, c'est-à-dire lettres modernes spécialisé en linguistique. Il avait une thèse ou un livre en tout cas, de 1000 pages, uniquement sur la lettre « et », remarquable !

CD : Ah bon (rires) !

JdC : Superbement écrite ! Par contre, ça c'est pas directement mon secteur, par contre il a écrit un livre sur Claudel que j'ai ici que j'ai fait relier qui est un véritable chef-d'œuvre. C'est pas votre secteur directement

CD : Non !

JdC : Mais je vais vous le montrer quand même parce que c'est un livre tout de même assez exceptionnel. Il a dû écrire ça y a 20 ans. (...) Il était ami avec Alliot et il connaissait Edgar Faure je ne sais comment. En tout cas, il est rentré tout de suite, il a été nommé immédiatement par Edgar Faure comme chargé de mission auprès du ministre, c'est-à-dire un poste très, très important, moins directement opérationnel qu'un directeur de cabinet mais enfin il était là tous les matins, tous les soirs. Il recevait énormément de monde. Il était de très bon conseil. C'est très vite devenu un ami. Et ça l'est resté.

CD : (résumé de la discussion de la semaine précédente) Ce qui m'intéresse c'est d'où est sorti le projet de Vincennes. Alors vous disiez que c'était Edgar Faure.

JdC : Alors qui a eu l'idée ? Je n'en sais rien. C'est quelqu'un de l'entourage d'Edgar Faure. Je ne pense pas qu'il ait pensé lui-même à Vincennes en tant que Vincennes. Je

pense que c'est le résultat de conversations notamment avec le doyen Las Vergnas et ça tenait aussi, à mon avis, au fait que la Sorbonne était considérée - malheureusement, à juste titre -, comme disons, gangrenée. Enfin c'était vraiment plus possible de travailler convenablement à la Sorbonne à ce moment là.

CD : De quel fait ?

JdC : Avec les occupations excessives, ceux que l'on appelait les katangais ... L'ambiance était épouvantable ! Moi je suis allé une ou deux fois là-bas ... (soupir) c'était très pénible. Parce que c'était un refus systématique, si vous voulez, de tout. Donc l'idée a probablement été, de la part du doyen Las Vergnas ... est-ce qu'elle a été encouragée par le recteur de l'Université de Paris, Roche, qui avait ses bureaux à la Sorbonne en tant que recteur ? ... Je n'en suis pas sûr. C'est pas évident. Je crois que c'était un type assez malin. Ce n'est pas une remarque péjorative mais il était très franc-maçon, très, très, radical au vieux sens du mot socialiste de l'époque, un peu ... essayer de se mettre bien avec tout le monde ... ce n'était pas un type très dynamique au point de vue efficacité, à mon avis. M'enfin, il a joué le jeu de la réforme, de la loi. Il aurait peut-être pu faire quelque chose avant ! Enfin, je ne porte pas de jugement !

CD : (rires)

JdC : En tout cas, le doyen Las Vergnas, lui, était doyen, je ne sais plus je crois que c'était d'espagnol ?

CD : Anglais

JdC : Anglais ! Pardon, anglais, excusez-moi. Et il a eu très vite, lui, le sentiment qu'il fallait donner une soupape aux étudiants et aux professeurs les plus contestataires – je ne dirais pas gauchistes, c'est plus compliqué que ça – mais les plus contestataires du système universitaire et d'une certaine façon de la société elle-même. Ce qui était quand même l'un des courants de mai 68, pas seulement de l'Université mais la contestation globale de la société. Ce pourquoi les ouvriers qui ne voulaient pas de cette contestation, les employés, ont envoyé promener, finalement, les étudiants contestataires. Geismar – lui il était maître-assistant, je crois – Geismar, Cohn-Bendit et Sauvageot, on leur a pas permis de rentrer aux usines Renault, par exemple. Et les ouvriers poursuivaient leur lutte qui était dans un but économique et pas dans un but de contestation de la société. Un but de rattraper les salaires, d'avoir une situation améliorée, profiter des Trente Glorieuses, ... enfin tout ce que vous savez. Donc l'idée de créer une soupape et en même temps un centre expérimental où l'on pourrait faire ce que l'on ne pouvait demander ni obtenir de l'ensemble de l'Université française.

CD : Alors quoi ?

JdC : C'est ça l'idée.

CD : Qu'est-ce qui rompait ? Et, d'abord, d'où vient l'idée d'expérimentation ? Pourquoi un centre expérimental ?

JdC : Alors ça, je trouve que c'est une idée géniale ! Personnellement, je maintiens. C'est le cas de Dauphine, également. Il fallait sortir du cadre purement faculté qui était quand même, dans l'ensemble, une vieille survivance du Moyen-âge, presque, de la philosophie et des arts libéraux. Et qui était complètement abandonné par tous les pays étrangers, ou à peu près – nous n'étions peut-être pas les seuls, les pays de l'est, en tout cas la Hongrie avait encore des facultés, encore que je ne suis pas sûr. En tout cas parmi les grands pays, si vous voulez, l'Allemagne, l'Amérique, l'Angleterre, pour prendre ces trois là, la notion de faculté était complètement subordonnée, on en parlait plus.

CD : Il y a des modèles étrangers en particulier qui ont servi pour penser la réforme de l'Université ou Vincennes en particulier ?

JdC : Il est clair que l'expérience américaine a été, tout de même, suivie de près, connue de près. Les universitaires français savaient très bien ce que c'était et eux-mêmes, les gens comme Antoine ou Alliot, les gens des colloques d'Amiens ou d'ailleurs, commençaient à mettre en cause, vraiment, la division en faculté. Et la nécessité que l'Université ne soit pas simplement l'Université napoléonienne, c'est-à-dire une université essentiellement pour l'ensemble premier degré, deuxième degré d'enseignement supérieur et qui, pour l'enseignement supérieur, n'avait guère de consistance. Il faut penser que l'Université avant 68 rassemblait, je crois les 4 doyens ou les 5, mais il était surtout présidé par le recteur qui était le recteur d'académie, faut pas oublier, qui était en même temps le recteur de l'Université – y en avait qu'une à Paris, ne l'oubliez pas

CD : (acquiescement)

JdC : Et petit à petit s'étaient créés des Instituts d'Université qui pouvaient tout de même déjà rassembler plusieurs disciplines. Certains de ces instituts étaient des instituts de faculté, rattachés à une faculté, avec un minimum d'autonomie et d'autres des instituts d'Université qui couvraient généralement ... créés pour des disciplines nouvelles ou des opérations qui touchaient plusieurs facultés ... ou des opérations de recherche, l'institut universitaire de recherche, par exemple – je ne connais pas tout le détail du moins je ne m'en souviens plus, mais c'était ça l'idée. Alors l'idée dès 68, ça ressort de mes notes – vous me les avez rendues mes notes ?

CD : Oui, tout est là.

JdC : Ca ressort de mes notes, l'idée c'était qu'il fallait très vite avoir une Université pluridisciplinaire. C'était une idée centrale chez Michel Alliot, plus encore que chez moi, et je crois qu'il avait tout à fait raison, c'était une des bases de la loi ; sur laquelle, dans l'ensemble, y a pas eu de contestation. C'est déjà ça. On s'est dit, là, on peut y aller. Il y avait à ce moment là aucune université parisienne qui porte ce nom. Nanterre n'était pas une université. Rien, il n'y avait pas d'université du tout en France. Il y avait plutôt des groupements de facultés pour gérer en commun un certain nombre d'Instituts. Rien d'autre. Et en fait, Vincennes a été la première, dans la construction en tout cas, la première université vraiment pluridisciplinaire. Voilà sa première caractéristique. Et c'est un point sur lequel, je crois, il n'y a rien à dire. Cette base là

n'était jamais mise en cause. Ou elle était mise en cause par des mandarins, par des conservateurs, si vous voulez mais pas par des gens comme nous, les pouvoirs publics. L'idée était même dans la loi, cette pluridisciplinarité, y a qu'à voir les textes.

CD : (acquiescement) Est-ce que c'est ce qui fait que vous vous êtes porté plus vers des anglicistes, connaisseurs du modèle américain, pour mettre en place cette université ?

JdC : Ecoutez, c'est pas moi qui ai mis en place Vincennes, je vous l'ai déjà dit. Je ne peux pas vous garantir

CD : Je dis « vous », le ministère

JdC : Ce que je peux vous dire c'est que j'ai personnellement soutenu Vincennes parce que je croyais très fort à la pluridisciplinarité. Deuxième idée de Vincennes, y avait des matières qui n'étaient pas enseignées : le cinéma, la psychanalyse, le théâtre, l'urbanisme qui était complètement à part, qui était vaguement rattaché ..., voilà, c'était le cas d'un institut d'Université qui était directement rattaché à l'Université de Paris. Justement, il était tout seul, il était perdu. J'étais moi-même élève de l'Institut d'Urbanisme après avoir été Inspecteur des Finances, parce que ça me passionnait. J'ai fait ma thèse ... enfin mémoire de fin d'études. J'ai mon diplôme de l'université de Paris, de l'Institut d'Urbanisme. Mais l'Institut d'Urbanisme était complètement isolé, à la fois des architectes, si vous voulez, et coupé des autres disciplines. Il avait fallu qu'il fasse son petit trou tout seul, rue Michelet ... C'était absurde, fallait rattacher. Alors la médecine refusait d'enseigner la psychanalyse. Il n'y avait pas, comme aujourd'hui, des diplômes de 3^e cycle, de 2^e cycle, de psychanalyse. Ça n'existait pas. Parce que ce n'était pas une discipline qui faisait plaisir aux médecins. Les médecins avaient peur de la psychanalyse. Ils n'avaient pas complètement tort à certains égards, mais enfin ... tout de même. Alors je connaissais un peu le problème parce que ma femme était psychothérapeute, si vous voulez, et elle était en relation avec de très, très bons psychanalystes et comme en plus la fille d'Edgar Faure – ce qu'on ne sait pas souvent – Sylvie Faure – enfin une des deux – est elle-même psychanalyste et donc elle a travaillé un peu avec ma femme et avec son père pour donner ... faire un groupe de travail – il doit y en avoir la trace quelque part – en juillet 68, on a eu toute une série de réunions sur la réformes des études psychanalytiques et psychiatrique. Alors ça c'est un exemple typique, parmi les gens de Vincennes, qui ont poussé Vincennes, y avait des hommes de théâtre, des hommes de cinéma si ma mémoire est bonne. Puis l'urbanisme s'est vite rapproché, à ce moment là, de Vincennes, si ma mémoire est bonne.

CD : Mais comment ils se sont agrégés ?

JdC : Petit à petit. Premier point, donc, la pluridisciplinarité. Deuxième point, l'enseignement et la recherche dans des matières qui n'existaient pas. C'est un peu différent. (...) Nouvelles matières qui n'étaient pas enseignées, ou très peu, dans le cadre universitaire proprement dit, qui n'avaient pas de diplômes nationaux, qui n'avaient pas de... qui n'étaient pas reconnues.

CD : Vous aviez l'intention, justement, de leur accorder la validité nationale des diplômes ?

JdC : Bien sûr, parfaitement. Alors ça c'est la deuxième idée. La troisième idée, qui était d'ailleurs liée aux deux autres, c'était d'offrir ce que j'ai appelé la soupape non pas seulement pour les matières mais pour les personnes. Et soupape pour les personnes, ça voulait dire des soupapes pour les professeurs, pour des assistants et pour des étudiants. Alors pour les professeurs, il n'y en a pas eu beaucoup. L'équipe de base, à ma connaissance, c'était Dommergues et Cixous, c'est-à-dire l'Institut d'Anglais justement de Las Vergnas, qui avaient l'habitude de travailler ensemble et qui étaient très contestataires – pas Las Vergnas mais les deux autres. Mais c'était des gens très intelligents, faut reconnaître. Je me souviens encore de conversations dans mon salon. C'était des gens pétillants d'intelligence. Mais ça peut partir dans toutes les directions. Donc ça c'est pour les enseignants. Les assistants et les maîtres-assistants – je me demande d'ailleurs si ce n'était pas le cas de Dommergues, je crois qu'il n'était pas professeur

CD : C'est ça

JdC : Et ça correspondait à tout un courant contestataire très fort du monde des assistants par rapport aux mandarins. Alors ça c'est la 4^e idée de Vincennes, si vous voulez, enfin la 4^e base. Y avait la base pluridisciplinaire, la base nouvelles matières non enseignées mais qui font partie de la vie tout court, de la vie sociale, en particulier tout ce qui est sociologie, bien entendu, qui était l'un des fers de lance, comme la psychologie. Alors en plus, troisièmement, 4^e base, peu de professeurs mais une domination – une domination, le mot est trop fort, mais presque – des assistants, une sorte de revanche des maîtres-assistants en particulier, par rapport aux mandarins qui eux-mêmes ne s'intéressaient pas au projet, étaient plutôt contre. Je simplifie mais en gros c'est ça. La cinquième base, trouver un endroit où les étudiants qui n'étaient pas heureux du tout ... on ne pouvait pas transformer la Sorbonne, le Panthéon ou Assas en six mois, de toutes façons, ce n'était pas pensable. Donc ceux qui n'étaient pas heureux dans le système des examens, dans le système des méthodes d'enseignement, leur donner un endroit où ils pourraient proposer ce qu'ils voudraient. Ca c'est la cinquième raison. La sixième raison, qui est venue un peu plus tard, je ne sais plus exactement à quelle époque, l'idée d'ouvrir à des non-bacheliers. Septième raison, orientation, motivation, direction, l'idée de modifier complètement les conditions d'étude et des examens.

CD : Donc c'était des concessions aux revendications du mouvement étudiant ?

JdC : C'était pas des concessions. Il y avait une possibilité offerte tout de suite de faire quelque chose de carrément neuf, tout en réformant en même temps progressivement donc forcément lentement, on ne pouvait pas tout transformer d'un coup. Y avait un corps de professeurs, y avait un corps d'assistants, la loi même ne pouvait pas transformer ... il fallait des décrets d'application, enfin ça a demandé un an, n'est-ce pas, pour sortir les premiers arrêtés créant les universités. Ca a demandé tout de même quatre mois de faire la liste des unités d'enseignement et de recherche – ça j'y ai contribué beaucoup, donc je peux vous le dire. Jusqu'au 31 décembre, on a travaillé jour et presque nuit avec l'enseignement supérieur pour sortir le 31 décembre, date limite, la liste des unités d'enseignement et de recherche. Alors sur le problème des

modes d'enseignement, je ne vous donnerai pas beaucoup d'exemples parce que je n'ai pas suivi de près les choses. L'idée, comme à Dauphine d'ailleurs, l'idée de travail par petits groupes ; l'idée du travail interdisciplinaire ; le refus, qui était alors sans doute excessif, de toute idée d'examen, donc retirant par conséquent toute idée de valeur à un diplôme. Dévalorisant en fait, pratiquement, les diplômes.

CD : Et ça c'était dans l'idée de départ ?

JdC : Ah oui ! Ils étaient fondamentalement hostiles à la sélection, non seulement au départ mais ensuite. Enfin, si vous voulez former des êtres ... Les responsables de Vincennes, y avait une hostilité à l'égard, chez eux, à l'égard de la société telle qu'elle était qui fait que les contacts avec les entreprises ... que Dauphine a eu tout de suite l'idée de faire, au contraire – qui était tout de même une idée féconde, en pratique – n'a pas ... n'était pas envisageable à Vincennes, si mon souvenir est bon, je peux me tromper. Et l'idée, par exemple, que l'on puisse faire appel – ce qui est du bon sens – à d'autres que des universitaires pour enseigner, animer des équipes – de recherche ou de travail universitaire – était très acceptée si c'était des gens, je dirais, des gauchistes, enfin je simplifie un peu, si c'était des hommes de théâtre et de cinéma, des philosophes, on les prenait. S'ils appartenaient à Saint-Gobain, on ne les aurait pas pris. Vous comprenez ? Je simplifie un peu mais c'est tout de même ça. C'est le souvenir que j'en ai gardé en tout cas. Et je crois que c'est une erreur monumentale. Personnellement, je n'ai jamais soutenu ça, parce que ... ou alors il faut effectivement démolir une société mais c'était pas concevable dans la France telle qu'elle était à ce moment là, de la démolir. D'ailleurs une fois que les ouvriers ont obtenu ce qu'ils voulaient comme conditions de travail, la France s'est calmée et a voté à droite à 80%, 75%, je ne sais pas mais énorme. C'était pas du tout, du tout pensable. A moins d'une révolution terroriste, de terreur qui n'aurait d'ailleurs pas tenu dans le contexte politique de l'époque. Alors ça, ce dont ne se rendaient pas compte les amis de Vincennes à ce moment là, c'était que leur cause était ultra minoritaire.

CD : Mais vous – enfin je parle du ministère, peut-être à tort en englobant, comme ça – mais vous disiez tout à l'heure qu'en supprimant les examens, ça revenait de fait à dévaloriser les diplômes. Vous en aviez consciences et ...

JdC : Ecoutez, moi pas tellement. Mais avec le recul j'avais un léger sentiment de malaise devant le refus ... Mais c'était pas plus que ça. Je ne suis pas universitaire de formation. Je n'ai pas été un professeur ou un enseignant dans l'Université. J'avais le sentiment un peu instinctif, si vous voulez, qu'il faut une sanction à un travail. Je ne sais pas laquelle nécessairement, pas forcément un examen écrit. L'histoire de mon propre diplôme de droit, que je vous ai racontée, montre que j'étais plutôt ouvert aux méthodes de sanction. Mais il en faut. Si y a pas la trace d'un travail – vous savez ce que c'est qu'une thèse, n'est-ce pas ! – si y a pas la trace d'un travail (soupir), c'est pas sérieux. On a beau faire du travail autrement qu'en faisant des cours mais il faut au moins publier. Si on ne publie – on peut parfaitement avoir le droit de ne pas publier – mais on n'est pas ... on ne rend pas le minimum de service à la société qu'elle attend de vous, qu'elle que soit cette société – qu'elle soit russe, américaine, tout ce que vous voudrez.

CD : Mais le projet n'était pas de supprimer toute forme d'évaluation mais de transformer l'examen, de lui substituer autre chose

JdC : Oui, il faudrait reprendre les documents que j'ai donnés aux archives. Non, je retiens comme valable les cinq choses dont je vous ai parlé, j'y reviens : pluridisciplinarité – même dans la loi c'était fondamentale -, deuxièmement création ou du moins ouverture, introduction dans des cursus universitaires – même si y en avait pas beaucoup, même s'ils n'étaient pas très solides – de matières nouvelles. Ca c'était très bon, très intéressant. Troisièmement, envoyer les gens trop contestataires en dehors des cadres de la Sorbonne en les installant bien. Quatrièmement, créer une université expérimentale où l'on pourrait avoir un plus grand pourcentage de représentants des étudiants ou des assistants que dans la loi, enfin une université à dérogation, très libre. Et puis le rôle des assistants. L'acceptation – un peu plus tardive, je crois – d'étudiants qui n'auraient pas le bac, des ouvriers en l'occurrence – c'était le mot à la mode – ou employés, ou ouvriers qui n'avaient pas le bac. Et enfin, un autre endroit. Alors l'autre endroit, je vais y revenir, parce que je m'en suis personnellement beaucoup occupé. Pourquoi a-t-on choisi Vincennes ? On a choisi Vincennes non pas parce que c'était en dehors de Paris parce que c'était dans les limites de Paris, les limites administratives. Vincennes fait partie de la ville de Paris. Mais parce que y avait de la place. Le Ministère de l'Education avait obtenu, je ne sais plus très bien comment – ça a été contesté ensuite par la ville de Paris qui était plutôt réactionnaire à ce moment là, enfin à droite au sens brutal du mot – on avait un grand terrain, je ne sais plus comment on l'avait acquis.

CD : Ca venait du Ministère des Armées

JdC : C'est ça ! En tout cas ce terrain, je vais vous dire, moi j'ai sauté dessus. J'avais été chargé de faire construire de manière ultra rapide les locaux nécessaires, les 19 000 places nouvelles je crois, quelque chose comme ça.

CD : 17 000 nouveaux étudiants sur l'académie de Paris

JdC : 19 000 places manquaient, je crois, c'était de cet ordre là.

CD : Oui.

JdC : On a réussi à le faire en six mois, ce n'était tout de même pas si mal. Et à Vincennes on avait prévu 4 000 places, si ma mémoire est bonne, quelque chose comme ça. Et là, on avait le terrain.

CD : Pourquoi 4 000 ? ce qui n'est pas beaucoup sur 17 000.

JdC : Fallait les remplir les 4 000, je crois que c'est 4 000, il me semble bien, je me trompe peut-être ...

CD : Vous estimiez le nombre de contestataires à peu près à ce nombre là ?

JdC : Non, je ne crois pas qu'on calculait comme ça. A Dauphine, y en avait moins que

ça, au départ pour la partie gestion, y en avait 1 300 au départ, quelque chose comme ça. Et Vincennes c'était 4 000 ou 5 000 et on a conçu les locaux avec les deux Cha(s)lin (...) des locaux sans amphi, uniquement des salles. Très bien, très moderne. (...) C'était un bijou. Et ça a été prêt dans un délai record.

CD : Oui en plus, il y avait du mobilier *design* ...

JdC : Exactement. Non, c'était bien conçu. Alors, si vous voulez, pour Edgar Faure c'était un peu un bijou. Et puis malheureusement, extrêmement vite, il y a eu l'arrivée des étudiants, dès novembre-décembre, ça a été foutu. On sentait que ça serait foutu. A cause du vandalisme, y a pas d'autres mots. (?) Ca c'est quelque chose que j'ai beaucoup de mal à ... comprendre. Je ne dirais pas à pardonner parce que je n'ai pas à pardonner, enfin qui m'a été très, très dur à accepter non pas dans le mouvement de 68 au départ, mais une fois qu'ils avaient obtenu la loi, les réformes et tout, qu'à la première occasion, avec un local neuf qui avait coûté quand même beaucoup d'argent, qui avait été très bien, que les étudiants venus là aient immédiatement saboté un outil magnifique qu'on leur donnait, ça j'ai eu beaucoup de mal à l'encaisser. Et je crois qu'Edgar Faure aussi. Si bien qu'il a dû écrire des articles sur Vincennes au mois de mai 69 (...) dans le quel il avait encore un vague espoir que ça puisse encore devenir quelque chose d'intéressant, mais on sentait une très grande tristesse.

CD : Oui, parce qu'il a quand même pris la défense de Vincennes pendant longtemps, enfin pendant la première'

JdC : Avant même d'être viré, il se rendait compte en mars-avril 69 que c'était vraiment mal parti. Et malheureusement il avait un peu raison.

CD : Alors que vraiment, au départ, vous pensiez que les contestataires pourraient ...

JdC : On pensait que ... inconsciemment peut-être, mais on était optimiste. C'était passionnant pour les raisons que je vous ai dites de la création de Vincennes. Puis je n'étais pas du même ... milieu, c'est pas le mot, mais du même type de mentalité ... Mais Dommergues avait du bon sens ! Il savait ce qu'était un compte financier. Je ne le mets pas en cause personnellement. Cixous, elle était sociologue, c'est ça qui l'intéressait (...) Ils faisaient un tandem assez intéressant. Pour elle, pas très les pieds sur terre, à mon avis. (...) Le minimum d'autorité n'existait pas. Il était impensable de foutre à la porte un étudiant parce qu'il avait gaspillé pour 500 000 frs de matériel. Vous comprenez ? Et ça ce n'est pas acceptable. (...) Le Général a eu le courage d'accepter les propositions d'Edgar Faure, ça n'a pas été facile comme vous le savez, il était entouré de gens qui n'étaient pas favorables à notre action, etc. J'ai pas besoin de vous donner des noms, vous le savez bien, tout l'entourage de l'Elysée n'était pas ... Mais de Gaulle personnellement faisait confiance à la fois à Edgar Faure et il y avait quelque chose qui lui plaisait, je pense, dans cette espèce de résistance, de défi, de pari, de foi dans l'avenir qui était très forte chez le Général et qui a certainement joué un rôle positif dans son acceptation globale de la réforme.

CD : Quel était le mandat qu'il a confié à Faure, à la base ? Quand il a été nommé ministre, quelle a été sa mission ?

JdC : Alors là, je vous renvoie à, je crois que c'est *L'âme du combat*, l'un des livres d'Edgar Faure qui décrit très bien ses entretiens avec le Général de Gaulle. (...) J'en parle dans ma conférence

CD : Vous dites que de Gaulle lui a donné carte blanche en lui demandant seulement que les étudiants ne se décernent pas eux-mêmes leurs diplômes

JdC : C'est plus complexe que ça. Y a eu des tensions. Le Premier Ministre, Couve de Murville, et son entourage, donc à partir du mois de juillet, avaient très peur des débordements dans la rue (... salutation du travail de Grimaud ...) Pour revenir à Vincennes, moi dès janvier ou février, je ne sais plus, ça ne m'intéressait plus. Quand je voyais la réussite au contraire, le démarrage de Dauphine, malgré les grèves, malgré les conflits, tout ce que vous voudrez, y avait des discussions mais y avait pas de sabotage des locaux. Le sabotage des locaux, pour moi ... ca vient peut-être de mon hérédité de famille d'officiers au service du roi et surtout au service de la République, ça ne se fait pas, ca sert à rien. (...les deux seules formes de communisme louables à ses yeux sont les premiers kibboutzim et les couvents)

CD : Vous parlez des communistes parce qu'à vos yeux c'était des communistes les gens de Vincennes ?

JdC : Non, j'ai pas dit ça ! Ce que je veux dire ... C'était pas des communistes au sens stalinien, du tout, c'était des maoïstes, c'est un peu différent. Ca voulait rien dire, personne ne savait exactement comment ça se passait en Chine, c'était le petit livre rouge que l'on montrait à tout le monde mais ça n'avait pas de signification, enfin symbolique si mais pas réelle. Non ! C'était pas le communisme à Vincennes, c'était le refus, c'est très différent, le refus de toute autorité. Quelle qu'elle soit. Vous comprenez ? (...) Pour eux la démocratie élective ou la participation au sens du général de Gaulle c'était pourri.

CD : Et ça vous ne le saviez pas à la base, vous pensiez que

JdC : Ben on pensais, je me suis trompé, en partie, pas complètement, je pensais que ça pourrait jouer. Je trouvais un peu beaucoup la demande de 50% de pouvoir étudiant au sein de l'administration mais quand j'ai vu un ami à moi qui était Robert Debré qui était un grand, grand bonhomme, directeur de CHU, de pédiatres, etc., (...il évoque un projet antérieur [en 1965-66] d'institut de recherche pluridisciplinaire qu'il avait échafaudé pour Aix, soutenu par le seul universitaire de grande classe Debré, et qui a été torpillé par Pompidou) se levant et disant qu'un seul suffisait, un doyen des étudiants ! Ca ne pouvait pas passer.

CD : Quel était le bon dosage selon vous ?

JdC : moi j'ai quand même défendu la thèse de la parité, que je me souviens, en proposant d'exclure ... certaines matières de la compétence de la parité. Par exemple des questions de nomination de professeurs, je ne trouvais pas ça normal ... c'était ouvrir la porte à une forme de démagogie tout à fait inacceptable. (...)

(Sauvageot reçu clandestinement par Alliot)

(Concernant les recrutements à Vincennes)

JdC : Y avait pas de conseil, fallait créer le mouvement en marchant. Alors c'était, je ne vais pas dire le copinage parce que c'est péjoratif mais c'était tout de même des gens qui se connaissaient

(fin 2^e cassette, 2h au total)

JdC : Je ne suis pas sûr sur les enseignants de vous donner des renseignements sérieux car je n'étais pas chargé de ça.

CD : Vous ne vous souvenez pas qui a décidé de la mise en place d'une commission d'orientation ?

JdC : Non.

A propos des représentants enseignants et étudiants reçus durant l'été 68 : beaucoup de déjeuners avec les recteurs, par disciplines)

JdC : Les contestataires dans le secteur droit étaient finalement assez limités. En médecine, il y avait une proportion très minoritaire, en nombre, mais très dynamique, très active, très anti-mandarins et là ils avaient des raisons parce que vraiment le mandarinat en médecine c'était quelque chose d'affreux ... l'absence d'externat pour tous ... la sélection, c'est un peu méchant mais presque, par copinages familiaux (...) les jeux d'influence (... il moque « l'arriérisme » du seul professeur de psychologie en médecine d'alors pour qui Piaget c'était le diable)

(...)

NB : Jean-Denis Bredin membre du même cabinet d'avocats qu'Edgar Faure

(...)

JdC : La création de Vincennes a été arrachée, le premier Ministre n'y était pas favorable.

(...)

Sur la création des UER :

JdC : Les UER ont proposé de se regrouper, le ministre avait ses idées, le cabinet du ministre avait parfois les siennes pour savoir comment on regrouperait. Alors là est apparu très vite des considérations politiques. Justement les juristes et les médecins prêts à s'entendre en cas de besoin mais surtout pas avec les lettres et les sciences. C'était l'objet de tractations et de discussions dans les villes de province (...)

JdC : Après, le phénomène de contre-courant, de réaction pour employer un bien grand

mot, à l'époque Guichard et tout, le pouvoir n'avait pas envie que Vincennes reste Vincennes et reste à Vincennes parce que c'était un symbole justement de désordre, d'anarchie, d'innovation excessive, enfin tout ce que vous voudrez. Et Vincennes a été transformé en Paris 7 ou 8 et transféré à Saint-Denis, non ?

CD : Oui, en 1980.

JdC : Ca existe encore ?

CD : Oui

(...)

CD : d'après vous, pourquoi de Gaulle choisit Faure ? Et pas ..., apparemment il hésitait avec Jean-Marcel Jeanneney

JdC : Je ne peux pas vous dire

(...)

JdC : Parmi les gens qui ont remis en cause notre stratégie (...) les freins venaient d'un nombre de collaborateurs du Général de Gaulle, un peu du directeur de Cabinet qui s'appelait Tricot mais surtout du beau-frère de Pompidou qui s'appelait Henri Domerg qui était chargé de l'enseignement supérieur au cabinet du Général qui était avant tout, mais j'exagère un peu, le défenseur de la société des agrégés. C'était la bête noire d'Edgar Faure. (...) Couve de Murville se méfiait un peu de nous et puis son directeur de cabinet était tellement hostile à nos ... pour un peu, pour lui, j'aurais été un gauchiste !

CD : Tout est relatif ! (rires)

(...)

JdC : Nous avons un coup de frein, c'est le Général de Gaulle qui l'avait imposé mais il a été très vite ...

CD : Esquivé ?

JdC : c'est Jacques Trorial, le secrétaire d'Etat, pas UMP mais UNR

(...)

CD : J'ai remarqué qu'entre le discours du 24 juillet et le projet de loi, on passe des mots d'ordre de « participation, démocratisation, renouvellement » à ceux de « participation, autonomie, pluridisciplinarité » (...)

JdC : Je crois que ça ... les deux premiers mots sont des mots de caractère politique alors que l'autonomie et la pluridisciplinarité c'était des thèmes de la partie plutôt

enseignante du mouvement de mai, si vous voulez, les autres auraient plutôt dit « cogestion », ce dont le Général de Gaulle ne voulait pas (...) Autonomie c'était nettement une demande professorale, plus qu'étudiante (...) Pluridisciplinarité c'était un mot fondamental d'Alliot et d'Edgar Faure (...)

(sur syndicat autonome en médecine)

(...)

JdC : Il y avait, de toutes évidences, un lobby en faveur des grandes écoles extrêmement puissant (...)

(fin 3^e cassette, 3 h au total)

(il évoque l'homogénéité sociale et culturelle des « prépas »)

CD : Vous aviez lu les ouvrages de Bourdieu et Passeron ?

JdC : Bien sûr ! C'est plus compliqué que ça (...)

(...)

JdC : Moi j'étais pour la suppression des diplômes nationaux, j'étais pour les diplômes d'université. (...) Il y aurait eu des hiérarchies entre les universités et c'est une bonne chose.

CD : Vous pensez que ça aurait créé de l'émulation ?

JdC : ca aurait énormément créé de l'émulation et ça aurait réglé le problème des grandes écoles indirectement, si vous voulez, en tout cas facilité sa solution. (...)

(Fin, total 3h10)

Arrêté sur l'organisation des études à Vincennes (16 juin 1969)

Article 1. Le centre universitaire de Vincennes comprend les départements suivants pour l'année 1968-1969

A) départements correspondants à des disciplines enseignées à titre principal (« dominantes »)

Français
Allemand
Anglo-américain
Etudes littéraires anglaise
Arabe
Chinois
Espagnol et portugais
Italien
Russe
Histoire
Géographie
Philosophie
Psychologie
Sociologie
Linguistique
Droit et sciences politiques
Economie politique
Arts
Urbanisme

B) départements correspondant aux autres disciplines (uniquement « sous-dominantes »)

Mathématiques
Informatique
Psychanalyse
Sciences de l'éducation

Article 2. Les enseignements sont répartis en unités de valeur. Une unité de valeur est constituée par 3h d'enseignement hebdomadaires pendant un semestre

Des enseignements organisés au cours de l'été pourront conduire à l'acquisition d'unités de valeur dans les conditions fixées à l'alinéa précédant.

La préparation d'un diplôme de licence correspond à 30 unités de valeur dont au moins 16 choisies dans la discipline dominante.

Le nombre des unités de valeur correspondant à une année d'étude est de huit.

Article 3. Sont déterminés par le centre :

- La liste des unités de valeur
- les programmes et la nature des enseignements
- les modalités du contrôle des connaissances des candidats

Article 4. Au cours de l'année universitaire 1968-1969 le centre universitaire de Vincennes est autorisé à délivrer les diplômes suivants :

Licences et maîtrises

Licence et maîtrise de lettres modernes
Licence et maîtrise d'allemand
Licence et maîtrise d'anglais
Licence et maîtrise d'arabe
Licence et maîtrise de chinois
Licence et maîtrise d'espagnol
Licence et maîtrise d'italien
Licence et maîtrise de russe
Licence et maîtrise d'histoire
Licence et maîtrise de géographie
Licence et maîtrise de philosophie
Licence et maîtrise psychologie
Licence et maîtrise sociologie
Licence et maîtrise linguistique
Licence libre (sciences sociales)

Doctorats de spécialité (3^{ème} cycle)

-littérature française
-études anglaises
-études nord-américaines
-études islamiques
-études ibériques
-études italiennes
-études slaves
-études extrêmes orientales
-histoire
-géographie
-philosophie
-psychologie
-sociologie
-linguistique
-études urbaines

Article 5. A l'issue de l'année universitaire 1968-1969 la licence est délivrée aux candidats justifiant lors de leur inscription au centre universitaire de Vincennes du diplôme de fin de premier cycle de la discipline considérée (ou d'un titre admis en équivalence dans les conditions prévues par la réglementation en vigueur) et ayant obtenu dix unités de valeur, dont six au moins se rapportant à la discipline dominante, selon les modalités fixées par le centre.

Article 6. A l'issue de l'année universitaire 1968-1969 la maîtrise est délivrée aux candidats justifiant lors de leur inscription au centre universitaire de

Vincennes du diplôme de licence dans la discipline considérée (ou d'un titre admis en équivalence dans les conditions prévues par la réglementation en vigueur) et ayant préparé un travail d'études et de recherches et obtenu deux unités de valeur choisies avec l'accord du professeur dirigeant la préparation du travail d'études et de recherches.

Pour les maîtrises de psychologie, sociologie et linguistique la préparation peut consister en 10 unités de valeur

Article 7. La préparation aux doctorats de spécialité (3e cycle) est organisée suivant les modalités fixées par le décret susvisé du 19 avril 1958

Article 8. Les diplômes de licence et de maîtrise délivrés aux candidats mentionnent la spécialité des unités de valeur obtenues ainsi que le sujet du travail d'études et de recherche. La liste des spécialités est établie par chaque département.

Article 9. Dix unités de valeur (dont six au moins se rapportant à une discipline dominante) acquises au centre universitaire de Vincennes correspondent à une année d'étude effectuée dans d'autres établissements universitaires dans les mêmes spécialités et réciproquement.

Article 10. Le Directeur des enseignements supérieurs et le Recteur de l'Académie de Paris sont chargés de l'exécution du présent arrêté.

ANNEXE 1

Article 1^{er}. Le centre universitaire de Vincennes organise suivant les modalités précisées aux articles ci-après la préparation aux diplômes suivants :

Départements de Français

Département d'Allemand

Département d'Anglo-Américain

-Licence d'Anglo-Américain – options : enseignement
commerce
économie politique
droit
international
bilingue

traduction

-Maîtrise d'Anglo-Américain

-Doctorat d'études nord-américaines (3^e cycle)

Département d'Arabe

- Licence d'Arabe
- Maîtrise d'Arabe
- Doctorat d'études islamique (3^e cycle)

Département de Chinois

- Licence de Chinois

Département d'Espagnol et portugais

- Licence d'espagnol – options : enseignement
commerce
économie politique
droit
international
bilingue
- Maîtrise d'espagnol
- Doctorat d'études ibériques (3^e cycle)

Département d'Italien

Département de russe

Département d'Histoire

Département de Géographie

- Licence de Géographie
- Maîtrise de Géographie
- Doctorat de Géographie (3^e cycle)

Département de philosophie

Département de Psychologie

- Licence de Psychologie
- Maîtrise de Psychologie
- Doctorat de Psychologie (3^e cycle)

Département de sociologie

- Licence de Sociologie
- Maîtrise de Sociologie – options : Sociologie de la culture et de l'éducation
Sociologie de l'art
Sociologie du développement
Sociologie politique
- Doctorat de Sociologie (3^e cycle)

Département de Linguistique

- Licence de Linguistique
- Maîtrise de Linguistique
- Doctorat de Linguistique (3^e cycle)

Département de Sciences économique

-Licence de Sciences Sociales – option : Economie politique

Département de droit

Article 2. _ Au cours de l'année universitaire 1968-1969 sont assurés :

la 1^{re} année du premier cycle

la 1^{re} année du 2^e cycle conduisant à la licence

la 2^e année du 2^e cycle conduisant à la maîtrise

le 3^e cycle

Article 3. _ Les enseignements sont répartis en unités de valeur. Une unité de valeur correspond à 3 heures d'enseignement hebdomadaire pendant un semestre.

Le nombre d'unités de valeur correspondant à une année d'étude est 10.

Article 4. _ En 1^{er} et 2^e cycle, l'organisation des études est normalement la suivante :

- en 1^{re} année du 1^{er} cycle : 4 unités dans la discipline dominante, 3 unités dans les disciplines connexes, 3 unités laissées au libre choix du candidat.

- en 1^{re} année du 2^e cycle : 6 unités dans la discipline dominante, 3 dans les disciplines connexes, une laissée au libre choix du candidat.

- en 2^e année du 2^e cycle : soit deux unités de valeur et la préparation d'un travail d'études et de recherches soit 10 unités de valeur.

Article 5. _ Sont déterminés par le Centre :

- la liste des unités de valeur

- les programmes et la nature des enseignements

- les conditions d'assiduité des étudiants

- dans le cadre des dispositions de l'arrêté susvisé du 13 février 1969, les modalités du contrôle de connaissances des candidats

Article 6. _ Les candidats doivent justifier au moment de leur inscription :

- en 1^{re} année du 1^{er} cycle, du baccalauréat de l'enseignement du second degré ou d'un titre admis réglementairement en dispense en vue d'études dans la discipline concernée.

- en 1^{re} année du second cycle, du diplôme sanctionnant le 1^{er} cycle dans la discipline considérée ou d'un titre admis en équivalence dans les conditions prévues par la réglementation en vigueur.

- en 2^e année du 2^e cycle, de la Licence correspondante ou d'un titre admis en équivalence dans les conditions prévues par la réglementation en vigueur.

Article 7. _ Le diplôme de licencié délivré au candidat mentionne les titres des unités de valeur obtenues. Le diplôme de maîtrise mentionne les titres des unités de valeur obtenues et le sujet du travail d'études et de recherches.

Article 8. _ Les licences et la maîtrises obtenues au centre universitaire de

Vincennes dans les disciplines correspondant à celles des facultés de lettres et sciences humaines confèrent aux candidats qui en sont titulaires les mêmes droits que les licences et les maîtrises de ces dernières Facultés.

Les candidats ayant satisfait à la 1^{re} année du 1^{er} cycle au centre Universitaire de Vincennes sont admis à s'inscrire en 2^e année du 1^{er} cycle de la discipline correspondante dans les facultés de Lettres et Sciences Humaines.

Article 9. _ S'appliquent au 3^e cycle d'enseignement organisé au centre universitaire de Vincennes, les dispositions du décret susvisé du 19 avril 1958.

Article 10. _ Le directeur des Enseignements Supérieurs est chargé de l'exécution du présent arrêté.

ANNEXE 2

Tableau des modifications à apporter au projet d'arrêté relatif à l'organisation des études au centre universitaire expérimental de Vincennes

Article 3.

2^e alinéa – le nombre des unités de valeur correspondant à une année d'études est huit

Article 4.

A partir du 2^e alinéa - En 1^{re} année du 1^{er} cycle : 4 unités dans une discipline dominante, 2 unités dans les disciplines connexes, 2 unités laissées au libre choix du candidat.

- En 1^{re} année du 2^e cycle : 5 unités dans la discipline dominante, 2 unités dans les disciplines connexes, une unité laissée au libre choix du candidat.

- En 2^e année du 2^e cycle : soit 2 unités de valeur et la préparation d'un travail d'études et de recherche, soit 8 unités de valeur.

ANNEXES CHAPITRE VII

Raymond Las Vergnas

Né en 1902 à St Junien (Haute-Vienne), R. Las Vergnas passe par la khâgne d'Henri IV et sort premier à l'agrégation d'anglais en 1926. En 1932, il soutient une thèse sur W.-M. Thackeray et devient, en 1945, titulaire de la chaire de littérature et de civilisation modernes de la Grande Bretagne à la Sorbonne. Le 18 mai 1968, soit en pleine tourmente universitaire et en remplacement du latiniste Marcel Durry dit « atteint par la limite d'âge »¹, il est élu doyen de la Sorbonne par le Conseil d'Université, ainsi que par une réunion d'assistants et de maîtres-assistants contestant la légitimité de la première instance², et ce après en avoir été le premier assesseur pendant quatre ans. Outre la caution apportée par sa position institutionnelle, sa connaissance des procédures décisionnelles et gestionnaires universitaires qui en découle et sa reconnaissance à la fois intellectuelle et mondaine (en 1961 il a notamment reçu le Grand prix de la Société des gens de lettres pour l'ensemble de son œuvre et en 1964 le prix du Rayonnement français décerné par l'Académie française), R. Las Vergnas, 66 ans et homme de gauche qui fut aussi un anti-sartrien convaincu, offre l'avantage d'être apprécié à la fois de l'aile « progressiste » des professeurs de rang A de la Sorbonne et d'enseignants et étudiants plus contestataires, avec lesquels il a dialogué durant le mouvement, sans en avoir été³. D'autre part, R. Las Vergnas dirige depuis 1965 le Centre d'études littéraires supérieures appliquées (CELSA) de la Sorbonne, première institution affiliée à une faculté de lettres et sciences humaines ayant pour vocation la formation aux débouchés professionnels autres que ceux de l'enseignement, créée « quasiment "clandestinement" par l'association des anciens élèves de la faculté »⁴, et qu'il présente comme « le prélude à la création des centres nouveaux de Vincennes et de la porte Dauphine »⁵. En effet, R. Las Vergnas pense qu'avec la fin de la période de recrutement massif des enseignants consécutive au *baby boom* et à « l'explosion scolaire », les facultés de lettres doivent adapter leurs enseignements à de nouveaux débouchés professionnels.

¹ Né en 1895 à Tavey (Haute-Saône) et fils de professeur, M. Durry est normalien, agrégé de lettres, directeur de l'Institut d'études latines et doyen de la Sorbonne de 1964 à 1968. Ses travaux portent sur l'armée romaine, Pline le jeune, l'éloge funèbre, etc. Son épouse, Marie-Jeanne Durry, est femme de lettres, professeure de littérature française à la Sorbonne et dernière directrice de l'ENS de jeunes filles de Sèvres avant sa fusion avec l'ENS.

² Source : compte rendu d'un entretien de R. Las Vergnas avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

³ Source : compte rendu d'entretiens avec différents membres de l'Institut d'Anglais recueillis par A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

⁴ Jean-Phillipe Legois, *La Sorbonne avant Mai 68 : chronique de la crise universitaire des années 60 à la Faculté des lettres et sciences humaines de Paris*, op. cit., p. 43 et sq.

⁵ *Le Monde*, 7 novembre 1968, p. 14.

R. Las Vergnas dirige par ailleurs depuis 1961 l'Institut d'études anglaises et nord-américaines, qui compte nombre d'universitaires fins connaisseurs du fonctionnement de l'université américaine, alors très en vogue parmi certains milieux réformateurs. Enfin, il connaît personnellement E. Faure à travers la revue *La Nef* que dirige sa femme L. Faure, où il fait la chronique des thèses¹. A. Melamed écrit aussi qu'ils se connaissent de par leur commune expérience du parti radical socialiste et appartenance au Club Jean Zay – dont R. Las Vergnas a été chef de cabinet adjoint, chargé de l'enseignement supérieur, pendant le Front populaire. Elle ajoute que « la rumeur publique dit aussi qu'ils sont liés par des liens maçonniques »². De par sa fonction de doyen, R. Las Vergnas fait le lien entre le milieu académique, intellectuel et le milieu politique et administratif et même si, en accord avec le grand « mandarinat » de l'époque et en raison de sa position institutionnelle, il est foncièrement hostile à la partition de la Sorbonne, il y contribue au travers de l'autonomisation précoce du Centre universitaire expérimental de Vincennes.

Hélène Cixous

H. Cixous est née à Oran en 1937. Sa mère (sage-femme) est ashkénaze et son père (médecin) sépharade, mais tous deux sont laïcs. Sous le régime de Vichy, elle est exclue de l'école publique, son père interdit d'exercer la médecine et sa famille perd la nationalité française. En 1950, sa mère l'envoie à Londres pour apprendre l'anglais. En 1955, après avoir épousé Guy Berger futur membre du noyau cooptant, elle arrive en France et entre en khâgne au lycée Lakanal, où elle vit « les affres du véritable exil »³. Elle découvre alors la misogynie et que sa « vérité inacceptable dans ce monde était mon être femme » et c'est pourquoi, dit-elle, « À partir de 1955, j'ai adopté une nationalité imaginaire qui est la nationalité littéraire »⁴.

Attirée depuis toujours par la lecture et l'écriture, elle développe tôt une vocation d'écrivain et d'enseignant de littérature, suscitée par un milieu familial propice. Elle dira à propos de l'écriture : « Ça faisait partie de mon existence et je pense qu'on échangeait dans la famille justement je dirais une forme d'art primitif »⁵. C'est pourtant en « langues anglo-saxonnes » qu'elle reçoit tous ses titres académiques, sans doute grâce aux dispositions au polyglottisme héritées depuis l'enfance. Elle évoque ainsi « un “chez moi” harmonieux et d'autre part très riche en langues puisque dans notre appartement on jouait aux langues, mon père, qui était donc lui, né en Algérie et dont la famille était d'origine espagnole, parlait aussi espagnol et arabe et ma mère parlait allemand, et tout le monde s'amusait, on jouait comme ça à “saute-mouton”, à “saute langue” quoi et sur un mode qui était tellement ludique que c'était un plaisir »⁶.

¹ Source : compte rendu d'un entretien de R. Las Vergnas avec A. Melamed, *doc. cit.*

² Source : « Le projet Vincennes », (dont l'auteur est supposé être A. Melamed, selon l'archiviste responsable du classement du Fonds), Fonds Vincennes de la bibliothèque universitaire de Paris 8, V136.

³ La plupart des informations concernant la trajectoire d'Hélène Cixous viennent de : Mireille Calle-Gruber et Hélène Cixous, *Hélène Cixous, photos de racines*, Paris, Des Femmes, 1994, p. 206 *sq.*

⁴ *Ibid.*, p. 207.

⁵ Source : entretien d'Hélène Cixous avec Delphine Naudier, communiqué par cette dernière. Qu'elle en soit ici remerciée.

⁶ *Ibid.*

En 1959, elle obtient l'agrégation d'anglais au 17^e rang tout en étant déjà mère de famille. L'année suivante, elle cherche un patron de thèse à la Sorbonne pour encadrer son projet de travail sur James Joyce – sujet particulièrement légitime car portant sur un « grand » auteur et qui semble couler de source à celle pour qui « les grands écrivains sont pour moi, ma famille »¹. N'y connaissant personne, elle écrit aux professeurs trouvés dans les annuaires. Seul Jean-Jacques Mayoux donne suite : « c'était un homme qui avait fait de la Résistance et il n'y en avait pas beaucoup, vous pouviez les compter à la Sorbonne ! »² ; lequel devient son patron de thèse³.

Sa carrière académique débute en 1962 comme assistante d'anglais à l'université de Bordeaux, d'où elle démissionne jugeant les pratiques académiques de l'époque arriérées. En 1963, elle séjourne aux États-Unis pour travailler sur les manuscrits de J. Joyce et découvre le mouvement pour les *civil rights* et les prodromes du « 68 » américain. Elle rencontre ensuite Jacques Derrida qui devient son « ami en littérature », puis Jacques Lacan. En 1965, J.-J. Mayoux lui propose un poste de maître-assistant à la Sorbonne. C'est R. Las Vergnas qui, à la rentrée 1967 et après qu'elle eut posé « dix inacceptables conditions, pour couper court », décide de l'envoyer « en reconnaissance » à Nanterre – rebaptisée par elle « Néanterre la Folie » – sur un poste de professeur⁴, et où enseignent déjà Jean-François Lyotard et Jean Levaillant, futurs enseignants à Vincennes. Quarante ans plus tard et parlant de cette nomination, elle dit : « Me voilà en haut de la tour de l'Enfer mandarin, monument caricatural de l'érection phallogocentrique »⁵. Plus précisément, elle est chargée d'enseignement (grade intermédiaire entre maître de conférences et maître-assistant mais néanmoins de « rang A »), ce qui est exceptionnel compte tenu de son âge (30 ans), comme de son sexe⁶. Sa nomination à ce poste, alors qu'elle n'a pas encore soutenu sa thèse d'État, s'opère grâce au soutien et à l'intervention de R. Las Vergnas, contre les usages en cours. Il lui aurait dit « je veux faire un geste fracassant – puisqu'il allait devenir doyen – je veux commencer à ouvrir l'Université, je veux que maintenant on ne passe pas à l'ancienneté mais au mérite, que quelqu'un de jeune et de fort passe, en plus si c'est une femme, etc. »⁷. Ainsi J.-J. Mayoux, J. Derrida et R. Las Vergnas sont les « exceptions » qui l'aident à braver les difficultés de la carrière académique, comme de la misogynie. Au printemps 1968, elle soutient ses deux thèses (principale et complémentaire) avec les félicitations du jury. Elle est alors la plus jeune « docteur » de France et cofonde, la

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*

³ J.-J. Mayoux est professeur à la Sorbonne depuis 1951. Ancien résistant et signataire du Manifeste des 121 contre la guerre d'Algérie, il est perçu comme « moderniste ». En 1965, il fait paraître chez Gallimard un ouvrage sur J. Joyce. À l'époque, il est le plus important directeur de thèses d'anglais de la Sorbonne.

⁴ J.-M. Djan (dir.), *Vincennes, une aventure de la pensée critique, op. cit.*, p. 21.

⁵ *Ibid.*

⁶ En 1967, on compte 6 % de femmes parmi les professeurs de l'Institut d'anglais de la Sorbonne, 37 % parmi les maîtres-assistants, 69 % chez les assistants et 48 % pour l'ensemble, sachant que l'âge moyen des professeurs est de 55 ans et que la moitié a plus de 60 ans. Marie-Pierre Pouly, *L'« esprit » du capitalisme et le corps des lettrés, l'inscription scolaire de l'anglais et sa différenciation. XIX^e-XX^e siècles*, doctorat de sociologie, *doc. cit.*, pp. 592 et 598.

⁷ Source : entretien d' H. Cixous avec l'auteure, 26 avril 2008.

même année, la revue *Poétique* avec Tzvetan Todorov et Gérard Genette. L'année suivante, elle obtient le prix Médicis.

Les dispositions critiques d'Hélène Cixous à l'égard de l'institution universitaire, et plus généralement de l'ordre social et genré, ne se sont jamais incarnées dans un engagement politique partisan : « je pense que ma libido individualiste, qui en même temps n'était pas individualiste parce que j'ai toujours travaillé en groupe, mais je me sentais... Si vous voulez, j'avais une forme justement d'indépendance et de refus d'engagement dans quelque groupe que ce soit qui était extrêmement forte depuis toujours. Par exemple, parmi toutes les luttes qui ont parsemé comme ça ma jeunesse, il y avait des engagements politiques, des gens qui rentraient dans des partis que ce soit socialiste, PSU, mon frère a été PSU et puis après il est devenu communiste, etc. Moi, jamais de ma vie je ne me serais aliénée de cette manière. Donc pour moi il n'en était pas question, je ne me serais pas intégrée à une formation quelconque »¹. Ainsi, à Vincennes, H. Cixous ne s'implique guère dans les « AG » pas plus que dans les vicissitudes du Conseil de l'université mais elle contribue à l'autonomisation précoce du département de littérature anglaise et, en 1974, à la création du doctorat d'études féminines, d'abord intitulé « poétique de la différence sexuelle », et devient l'une des porteuses de l'« Écriture féminine ». Comme elle le dit elle-même : « J'étais engagée dans ma pratique à moi qui était une pratique philosophico-littéraire ».

Pierre Dommergues

Né en 1931 à Angers, Pierre Dommergues est fils d'instituteurs : « Je suis d'origine provinciale, comme beaucoup de Parisiens ! J'ai fait mes études à Angers, je suis arrivé à Paris où j'ai fait du droit, de l'anglais. Pourquoi de l'anglais ? J'avais un frère plus âgé que moi qui m'avait dit que ce n'était pas dur un jury "d'agreg" et comme il fallait gagner sa vie assez rapidement, je me suis dit que "l'agreg" c'était sans doute à ma portée. Donc je faisais d'un côté de l'anglais qui ne m'enthousiasmait pas mais qui ne m'ennuyait pas, le droit, puis Science Po. Je suis rentré sur titres à Science Po, un peu isolé car je n'étais pas d'un milieu Science Po et je ne suis resté qu'une année, je n'ai pas eu le courage de continuer. Et j'ai regretté, car ça correspondait plus aux types de métiers que j'ai faits par la suite hors université. Mais j'ai quand même fait un an et demi de Science po qui m'a été très utile, droit, bon agreg, doctorat. Puis beaucoup de journalisme, j'ai été pigiste pendant vingt ans au *Monde* et au *Monde Diplomatique* [...]. J'ai fait ensuite directeur littéraire chez Hachette, toujours en enseignant »².

Cet autoportrait résume en quelques mots la trajectoire de P. Dommergues qui ne s'est jamais contenté de l'enseignement, même supérieur. Reçu 12^e à l'agrégation d'anglais en 1955, il exerce en tant qu'enseignant aux lycées de Meaux, Condorcet, puis à Henri IV. En 1962, il entre à la Sorbonne en tant qu'assistant. En 1967-1968, il est maître-assistant et membre du conseil exécutif de l'Institut d'anglais. À cette époque, il cumule un moment un emploi à la Sorbonne, dans un lycée, à l'ESSEC (où il est directeur des études de langues et civilisations étrangères de 1960 à 1970), à "Science Po", à l'École Alsacienne et à l'Institut catholique - « alors que ce n'était pas dans mes

¹ Source : entretien d'H. Cixous avec D. Naudier, *doc. cit.*

² Source : entretien de P. Dommergues avec l'auteure, *doc. cit.*

convictions », précise-t-il -, tout en faisant des interviews et des comptes rendus pour *Le Monde littéraire* et en étant parallèlement (de 1965 à 1970) rédacteur en chef de la revue *Langues modernes*.

Grâce à plusieurs séjours de recherche et d'enseignement à Berkeley d'où il revient fasciné par « le grouillement contre l'ordre établi, le lien qui se fait dans la lutte contre l'ordre militaire, social, bureaucratique », il connaît bien non seulement le fonctionnement des universités des États-Unis, mais aussi leur avant-garde intellectuelle dont il fera d'ailleurs venir quelques représentants à Vincennes (notamment H. Marcuse). Outre ce rapport avec ce pays alors pris comme modèle universitaire par nombre de réformateurs, P. Dommergues présente encore l'intérêt, dans le cadre de la stratégie du pouvoir politique, d'avoir consigné les propositions et revendications pédagogiques du mouvement de mai-juin-juillet 1968 formulées dans le cadre de l'Institut d'anglais – le plus pléthorique de la Sorbonne. Il aurait même rédigé les statuts du Conseil provisoire de la Sorbonne que R. Las Vergnas préside à partir du 18 mai 1968, qui prévoient entre autres que toute décision du Conseil puisse être remise en cause par les étudiants¹. C'est donc un enseignant plutôt proche et apprécié des étudiants, notamment parce qu'il a toujours accepté de collaborer à leurs GTU (groupes de travail universitaire) et qu'il fait venir des membres de la *beat generation* comme Allen Ginsberg et Jack Kerouac rencontrés aux États-Unis, pour des conférences à la Sorbonne qui se poursuivent souvent par des « parties » à son domicile.

Dès que le projet Vincennes surgit, Pierre Dommergues, à l'époque âgé de 37 ans, s'investit « à fond » : « On rêvait tous d'une nouvelle fac et on aurait voulu que l'Institut d'anglais devienne une nouvelle fac. Impossible². Et quand l'idée est apparue, je ne sais plus à quel moment du mouvement, qu'il y aurait une annexe de la Sorbonne à Vincennes, c'est là que tout a commencé, qu'on s'est mis à gamberger en disant : “On va faire une fac !” Et nous depuis le départ, on y voyait une fac ! »³.

Bernard Cassen⁴

Bien que né à Paris 14^e, en 1937, c'est à Argenteuil, dans une « petite maison avec les toilettes dans la cour », que B. Cassen passe toute son enfance. Issu d'« un milieu très modeste » (son père était releveur encaisseur à EDF et son grand père métayer dans les Landes), il commence ses études dans le primaire à Argenteuil. Bon élève, il passe le concours d'entrée en 6^e où il est reçu au lycée Condorcet (les enfants de milieux privilégiés y entraient alors dès la 6^e, ainsi que les élèves d'origine modeste les plus « méritants »). « Mais à l'époque il fallait payer les manuels scolaires et mes parents, ils ne pouvaient pas les payer. Donc à l'époque, on m'a mis dans ce qu'on appelait “les cours complémentaires”, des sortes de collèges, mais assurés par des instit'. Donc on m'a mis là. J'ai fait ma scolarité jusqu'à la 3^e au cours complémentaire Carnot, à Argenteuil. Je ne me plains pas. Ensuite, en 3^e donc, les instit' sont venus me

¹ Source : compte rendu d'un entretien de Sylvère Monod avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

² « Impossible », notamment parce que P. Dommergues n'est pas réélu, fin juin 1968, au conseil de l'Institut d'anglais de la Sorbonne.

³ Source : entretien de P. Dommergues avec l'auteure, *doc. cit.*

⁴ Source : entretien de Bernard Cassen avec l'auteure, 1^{er} mai 2008.

pousser à être candidat à l'école normale d'instituteurs, vu que j'étais un bon élève. Donc j'ai été candidat, j'ai passé le concours et j'ai été reçu à l'école normale d'instituteurs de Versailles. J'étais interne, donc j'ai fait trois ans là-bas. Comme j'étais bon élève, j'ai obtenu une bourse pour aller en classe préparatoire à Saint Cloud, au lycée Chaptal. J'en garde un très bon souvenir aussi.

C. D. : Vous n'avez pas mal vécu... La camaraderie se passait bien ? On ne vous renvoyait pas à vos différences d'origine sociale ?

B. C. : Non, non, parce que je n'étais pas le seul dans mon cas et puis ce n'était pas l'aristocratie comme la rue d'Ulm ! Et la première année, j'ai été admissible à Saint Cloud, mais pas admis. La deuxième année, je n'ai pas été admissible. Donc je me suis retrouvé, j'avais deux années qui m'ont donné l'équivalence de deux ans de fac, l'équivalent du DEUG [...]. Et donc à l'époque, ils avaient créé un truc ça s'appelait les IPES. Et donc j'étais Ipesien d'office, en quelque sorte. Donc je percevais un salaire. Donc j'ai fait la licence à l'Institut d'anglais. Ça se passait bien, j'étais un étudiant relativement sérieux, mais je faisais déjà plein de trucs par ailleurs.

C. D. : Comme quoi ?

B. C. : Des voyages, du tourisme, je partais avec des groupes... Je n'ai jamais pu faire une seule chose à la fois. J'avais un peu de savoir, mais surtout pas mal de savoir-faire [acquis en hypokhâgne-khâgne, précise-t-il]. J'ai eu l'équivalent du CAPES théorique d'office, en tant qu'Ipesien. Donc j'avais juste à faire le CAPES pratique et c'est là que j'ai eu Dommergues comme conseiller pédagogique. »

En 1960, il passe l'agrégation d'anglais et se retrouve le premier collé à l'oral - ne l'ayant pas préparé en raison de ses autres activités, explique-t-il. Il s'en félicite aujourd'hui, car « les derniers reçus des 33 étaient envoyés en Algérie à l'époque ! ». L'année suivante, il est reçu premier, alors que personne ne le connaît et qu'il n'a pas cherché à se faire remarquer - comme certains, moque-t-il - qui, par exemple, « multiplient les exposés ». On lui propose alors un poste à Henri IV, « poste de fin de carrière, pas de début ! ». Il y reste jusqu'à la rentrée 1964, date à laquelle il devient assistant à la Sorbonne. En 1967, il est promu maître-assistant au C.L.U. d'Amiens.

En parallèle de ses activités d'enseignement, il a une activité journalistique régulière au *Monde* et dans la revue *Langues modernes* où il succède à P. Dommergues à la direction de la rédaction. Il devient plus tard directeur général du *Monde diplomatique*, dont il rejoint la rédaction à partir de 1973. Aujourd'hui connu comme l'un des chefs de file du mouvement altermondialiste en France, en tant que cofondateur et premier président de l'association ATTAC en 1998, son ancrage à gauche, héritage familial - « mon père était militant communiste et militant de la CGT et conseiller aux Prud'hommes » - est ancien. Étudiant, il a été « militant de base de l'UNEF », engagé dans « toutes les manifs contre la guerre d'Algérie ». Au moment de la création de Vincennes, il est proche du PCF et syndiqué au SNESup, dont il connaît bien certains membres influents.

Son intérêt pour la politique le conduit à s'investir beaucoup dans les tractations syndicales pour la défense d'un certain projet de Vincennes et fait de lui un membre actif du Conseil d'université, allié des communistes. L'engagement politique apparaît même comme une priorité chez lui. Ainsi, il ne soutient sa thèse (sur travaux) à Paris VIII et intitulée *Études sur la société britannique et sur la situation dominante de la langue anglaise et de la culture américaine en Occident* que tardivement (1985). Ce refus, revendiqué, de l'éthique de « l'art pour l'art » - à l'origine aristocratique - au profit de l'éthique de « responsabilité » semble s'expliquer par son parcours d'ascension

sociale. En dépit de sa « réussite » professionnelle et économique – dont atteste, ostensiblement, le cigare qu’il arbore depuis des années – il reste toujours très attaché à ses origines, fidélité manifestée par sa trajectoire politique mais aussi par son choix de maintenir sa résidence à Argenteuil, des décennies durant.

Jean-Baptiste Duroselle

Né à Paris 8^e, en 1917, Jean-Baptiste Duroselle est fils de champignoniste et vient d’un milieu catholique pratiquant. Après des études à l’institution Sainte-Croix de Neuilly puis au lycée Louis le Grand, il intègre l’École normale supérieure et sort premier à l’agrégation d’histoire-géographie en 1943. En 1949, il soutient un doctorat d’État sur les *Débuts du catholicisme social en France 1822-1870*¹. D’abord professeur aux universités de la Sarre puis de Lille, il est élu à la Sorbonne en 1964.

Cet agrégé considéré comme « brillant », professeur d’histoire contemporaine à la Sorbonne (qui donnera d’ailleurs son nom à l’une de ses salles) ainsi qu’à l’IEP de Paris, directeur de l’Institut d’Histoire des Relations Internationales Contemporaines (IHRIC) de la Sorbonne – où il succède à Pierre Renouvin – comme du Centre d’Études des Relations Internationales (CERI) de la Fondation Nationale des Sciences Politiques (FNSP), est, semble-t-il, imposé par R. Las Vergnas, pour tempérer l’orientation politique de gauche du reste de l’équipe initiale et freiner sa volonté de créer une université à part entière. Mais sans doute aussi pour qu’il mette à profit sa connaissance des universités étrangères, et notamment américaines, liée à son expérience d’enseignement à Harvard et de directeur de la Commission Franco-américaine d’Échanges Universitaires. Il est en effet réputé « de droite », mais dira s’être découvert « aliéné » lors des événements de « Mai 68 » et grâce à H. Cixous, sa cadette de vingt ans dont il tombe visiblement sous le charme². Des années plus tard, celle-ci témoigne du fait que J.-B. Duroselle aura son « moment de grande fantaisie » en 1968³. Ainsi en Mai, nombre de témoins s’étonnent de voir J.-B. Duroselle « paraître au balcon » lors des assemblées générales d’enseignants de la Sorbonne.

Jean Gattégno

Né à Paris 14^e, en 1935, dans une famille de commerçants fortunés, Jean Gattégno, que ses amis présentent comme un être communicatif et gai, à l’élégance raffinée, est angliciste. Après des études aux lycées Henri IV et Louis-le-Grand, il intègre l’École normale supérieure en 1956. Il obtient l’agrégation d’anglais en 1960, travaille quelques mois dans le secondaire, puis trois ans au CNRS. Il est nommé assistant à la Sorbonne de 1965 à 1966, puis maître de conférences au département

¹ Pierre Barral, « Duroselle, Jean-Baptiste (Paris, 1917 -Arradon (Morbihan), 1994) », dans C. Amalvi (dir.), *Dictionnaire biographique des historiens français et francophones*, Paris, Boutique de l’histoire, 2003, p. 95.

² « Extraits de lettres manuscrites du vice-doyen de la Sorbonne Jean-Baptiste Duroselle à Hélène Cixous (octobre et décembre 1968) », dans Jean-Michel Djian (dir.), *Vincennes, une aventure de la pensée critique*, op. cit., p. 29 et sq.

³ Source : entretien d’H. Cixous avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

d'anglais de Tunis où il rencontre M. Foucault avec lequel il s'investit dans la publication et la diffusion de la revue militante *Perspectives*. Il fréquente alors les milieux les plus « progressistes » et s'engage avec lui, tout en étant gaulliste, pour la défense du droit et des libertés en Tunisie, ainsi que dans le « 68 » tunisien, au travers de la rédaction de tracts et d'actions de débrayage de ses collègues français ; ce qui conduit à son expulsion de Tunisie et à sa condamnation à cinq ans de prison par contumace. En 1969, il soutient un doctorat d'État sur Lewis Carroll sous la direction J.-J. Mayoux, directeur de thèse d'H. Cixous. Il entre à « Vincennes » comme maître de conférences et contribue à la scission du département de littérature anglaise, où il devient professeur en 1974. De 1981 à 1989, à la faveur de l'arrivée de la gauche au pouvoir, il devient directeur du livre et de la lecture au ministère de la culture et de la communication.

« Demi-juif et baptisé »¹, l'engagement majeur de son existence consiste en « une foi catholique délibérément choisie et adoptée sans la moindre ostentation »². Il se syndique donc au SGEN-CFDT où il assume des responsabilités au secrétariat national : d'abord à la coopération, puis à l'enseignement supérieur de 1973 à 1977, enfin à l'action juridique. À la faveur du mouvement de Mai et de l'environnement vincennois, il semble s'être radicalisé, à l'instar de M. Foucault, avec lequel – et d'autres Vincennois tels qu'H. Cixous, D. Defert et G. Deleuze³ – il milite au début des années 1970 au sein du Groupe Information Prison (GIP) dont l'infrastructure est entièrement fournie par les militants de l'ex-Gauche prolétarienne qui offrent matériel, ronéos, locaux⁴.

Tzvetan Todorov

Né en 1939 à Sofia en Bulgarie, fils de professeur d'Université en philologie et éditeur, devenu directeur de la Bibliothèque nationale après la prise de pouvoir du régime pro-soviétique⁵, Tzvetan Todorov arrive à Paris en 1963. Quand le projet de « Vincennes » prend forme, il a déjà à son actif plusieurs publications, dont certaines avec des personnalités de l'avant-garde littéraire structuraliste. En effet, en 1964, soit à l'âge de 25 ans, il cosigne un article avec R. Barthes et C. Brémont. L'année suivante il réunit, présente et traduit, les textes des formalistes russes dans un ouvrage publié aux éditions du Seuil préfacé par R. Jakobson. Suivent un article, la participation à l'ouvrage collectif *Qu'est-ce que le structuralisme ?* – qui sera tirée à part en 1968 – et la publication, en 1967, de sa thèse de troisième cycle (soutenue à Nanterre en 1966, sous la direction de R. Barthes, et intitulée : *Analyse sémiologique des Liaisons dangereuses. Contribution à l'étude du sens*). Elle propose la mise en œuvre d'une

¹ *Ibid.*

² Isabelle Jean et Marc Olivier Baruch (dir.), *Une voix qui manque, Ecrits en mémoire de Jean Gattégno*, Paris, Fayard, 1999, p. 9.

³ Source : compte rendu d'un entretien de D. Defert avec A. Melamed, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC.

⁴ Christophe Bourseiller, *Les Maoïstes, la folle histoire des gardes rouges français*, Paris, Plon, 1996, p. 165.

⁵ Cf. Tzvetan Todorov, *Devoirs et délices. Une vie de passeur. Entretiens avec Catherine Portevin*, Paris, Seuil, 2006, p. 22.

« science de la littérature » avec notamment pour moyens « l'application de principes du formalisme et de la linguistique structurale à une œuvre particulière »¹.

Initialement théoricien de la littérature, T. Todorov est donc d'abord remarqué pour sa traduction des formalistes russes. « Il avait commencé à s'intéresser aux approches formelles en Bulgarie. C'était alors pour lui le seul moyen d'échapper à l'idéologie marxiste qui était prégnante dans le système éducatif des pays de l'Est »². Importateur en France de cette avant-garde russe qui inspire en partie le structuralisme, il compte aussi parmi les exportateurs de la *french theory* aux États-Unis. En effet, « en 1966, aux côtés de Jean-Pierre Vernant, Jacques Lacan, Jacques Derrida, Edward Saïd, Jean Hyppolite, Roland Barthes, Georges Poulet, Gérard Genette³ et de quelques autres, il participe au désormais célèbre séminaire “The Languages of Criticism and the Sciences of Man” organisé par René Girard à l'université Johns Hopkins, séminaire qui marquera le grand début de la percée américaine de la *french theory* »⁴.

Michel Foucault

Né en 1926 à Poitiers, Michel Foucault est fils de chirurgien et petit-fils de médecins. Après un passage en khâgne à Henri IV, il est reçu en 1946 à l'ENS⁵. Il obtient l'agrégation de philosophie en 1952 et devient répétiteur de psychologie – dont il passe la licence nouvellement créée – à « Ulm ». Il y reste jusqu'à son départ pour la Suède en 1955-1956 où il devient, sur recommandation de Georges Dumézil (à l'époque enseignant au Collège de France), directeur de l'Institut français d'Uppsala. Il poursuit sa carrière culturelle internationale avec une nomination en tant que directeur du Centre de civilisation française de Varsovie en 1958, puis comme chargé de l'Institut français de Hambourg.

En 1960, Jules Vuillemin lui propose un poste de chargé d'enseignement de psychologie à Clermont-Ferrand⁶. L'année suivante, M. Foucault soutient son doctorat d'État, encadré par deux sommités intellectuelles et académiques : Georges Canguilhem (professeur à la Sorbonne et président du jury d'agrégation de philosophie) dirige sa thèse principale *Histoire et déraison : Histoire de la folie à l'âge classique* et Jean Hyppolite (qui dirige alors l'ENS d'Ulm) sa thèse complémentaire relative à l'anthropologie d'E. Kant. Dès 1962, et en remplacement de J. Vuillemin élu au Collège

¹ Bernadette Bucher, article « Todorov (Tzvetan) », dans Jacques Julliard et Michel Winock (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français. Les personnes, les lieux, les moments*, op. cit., p. 1.116.

² Karim Emile Bitar, « Entretien avec Tzvetan Todorov : Humanisme, libéralisme et esprit des Lumières », <http://cyrano.blog.lemonde.fr/2008/04/01/entretien-avec-tzvetan-todorov-humanisme-liberalisme-et-esprit-des-lumieres/>

³ Sur ces huit personnes, cinq seront en lien avec Vincennes : J.-P. Vernant, J. Lacan, J. Derrida, R. Barthes et G. Genette (cf. *infra*)

⁴ Karim Emile Bitar, « Entretien avec Tzvetan Todorov : Humanisme, libéralisme et esprit des Lumières », *doc. cit.*

⁵ Judith Revel, « Foucault (Michel) », dans Jacques Julliard et Michel Winock (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français, les personnes, les lieux, les moments*, op. cit., 2002, pp. 590-592.

⁶ Didier Eribon, *Michel Foucault (1926-1984)*, Paris, Flammarion, 1989, p. 162.

de France, M. Foucault devient directeur de la section « philosophie » de l'université de Clermont-Ferrand¹. En 1965, il part à Tunis pour y suivre D. Defert, son compagnon rencontré à l'université de Clermont-Ferrand, qui y effectue son service militaire.

Aspirant initialement à un poste à la Sorbonne ou à l'EPHE mais n'ayant que de faibles chances de l'obtenir et visant à plus long terme le Collège de France², il se rabat sur Nanterre où Didier Anzieu le sollicite pour rejoindre le département de psychologie, puis sur Vincennes³. Les raisons de sa venue à Vincennes n'ayant jamais été explicitées publiquement, nous pouvons en envisager plusieurs. D'abord, M. Foucault a déjà manifesté un intérêt pour les réformes pédagogiques puisqu'il a participé, en 1963-1964, à l'élaboration de la réforme de l'enseignement supérieur mise en chantier par Christian Fouchet⁴. J. Narbonne salut d'ailleurs, à l'époque, les « réflexions, d'un grand intérêt » de M. Foucault « sur les principes qui devraient présider à une véritable réforme de nos facultés », dans une note dédiée de 5 pages destinée à P. Laurent⁵. D'après le conseiller de De Gaulle pour les questions scolaires, M. Foucault défend alors l'idée d'une réforme des facultés de lettres permettant la prise en compte des débouchés professionnels non seulement dans l'enseignement mais aussi dans le tertiaire ; avec une spécialisation des facultés qui devraient avoir « leur vocation propre et individuelle », en réunissant un « petit nombre de « départements » complémentaires » - sauf à Paris où tous les départements seraient réunis. « Il n'y aurait pas plus de 8 départements d'une même spécialité dans toute la France. Chacun serait évidemment très peuplé, en étudiants et en professeurs. Mais ce grand nombre est une des conditions du couplage recherche-enseignement, et les installations matérielles seraient beaucoup plus rentables ».

La vocation politique critique de Vincennes a pu aussi fonder, au moins en partie, l'intérêt de M. Foucault pour ce projet. Bien qu'ayant été taxé de « gaullisme »⁶ après sa participation à la « réforme Fouchet », M. Foucault a déjà connu dans sa jeunesse un engagement communiste. En effet, « la guerre d'Indochine l'a poussé à adhérer au PC en 1950 : Foucault fait alors partie du petit groupe de normaliens réunis autour d'Althusser. Cet engagement ne durera qu'un peu plus d'un an »⁷. Par la suite, M. Foucault se refuse à tout engagement partisan et devient violemment anticommuniste⁸, tout en se montrant solidaire de différentes luttes ancrées et

¹ *Ibid*, pp. 227 sq. et pp. 363 sq.

² La mort de Jean Hyppolite, le 27 octobre 1968, diffère momentanément le projet, qui est repris ensuite avec l'aide de Jules Vuillemin.

³ Didier Eribon, *Michel Foucault (1926-1984)*, *op. cit.*, p. 165.

⁴ Didier Eribon, *Michel Foucault et ses contemporains*, Paris, Fayard, 1994, pp. 185 à 195.

⁵ Source : « note à l'attention de Monsieur Laurent », 19 juin 1965, Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Éducation nationale), 19870191/7, AN (voir annexes).

⁶ Au moment où est rendue publique sa nomination à Vincennes, « la nouvelle fait sensation car Michel Foucault est déjà fort célèbre, et son nom va focaliser l'attention. Celle des gauchistes notamment, auprès desquels sa réputation n'est guère brillante. Foucault ne passe pas pour être un homme très engagé, péché suprême aux yeux des activistes de toutes les obédiences qui affluent pour investir ce qui va devenir le « bastion-rouge » de l'après-68. On raconte qu'il est gaulliste, on lui reproche beaucoup de n'avoir « rien fait » en mai 68 », Didier Eribon, *Michel Foucault (1926-1984)*, *op. cit.*, p. 214.

⁷ Judith Revel, « Foucault (Michel) », *art. cit.*

⁸ Didier Eribon, *Michel Foucault (1926-1984)*, *op. cit.*, p. 162.

revendiquées « à gauche » de l'échiquier politique. Ainsi à Tunis, il est avec J. Gattégno et G. Lapassade¹ le seul enseignant à soutenir activement les étudiants révoltés entre 1966 et 1968.

Son engagement politique, d'abord bridé par son éthique de « l'intellectuel spécifique » élaborée contre le modèle sartrien de l'intellectuel engagé, connaît une phase activiste dans l'après « Mai 68 » : « Le gauchisme de Foucault durera ce que durera le gauchisme en France. Mais une coupure très importante s'est opérée dans sa vie et dans sa pensée à partir du moment où il a commencé d'enseigner à Vincennes. Il n'est certes pas le seul universitaire en qui Mai 68 a produit une révolution de toute la personne. C'est le cas aussi, entre mille, de Gilles Deleuze ». Avant 1968 et Vincennes, il s'intéresse certes à la politique, mais est très éloigné de tout engagement² ; ce qui est confirmé par Maurice Pinguet : « Il a toujours été fondamentalement révolté contre la société mais pas du tout sur des bases politiques. La politique n'est venue qu'après 1968 »³. Cette « révélation » politique peut se lire comme l'effet de « 68 » qui, comme toute crise, contribue à polariser les positions et oblige chacun à « choisir son camp ».

Deux autres lectures peuvent aussi être faites de la « radicalisation » de M. Foucault, qui ne sont pas exclusives les unes des autres. « On pourrait analyser la métamorphose en termes de sociologie des intellectuels : M. Foucault était appelé, par le statut qu'il avait récemment acquis, à assumer le rôle de "philosophe engagé" inventé et incarné par Sartre, et constitutif en France depuis lors de toute position dominante dans le champ intellectuel ». Ou encore, toujours selon M. Pinguet, « le gauchisme de Foucault, ce fut, dit-il, une manière de vivre sa passion amoureuse avec Daniel Defert. Ce dernier était un militant maoïste, engagé dans le mouvement de la Gauche prolétarienne »⁴.

Vincennes va être l'occasion pour M. Foucault de fréquenter les jeunes intellectuels parmi les plus en pointe de l'avant-gardisme politique. C'est effectivement là qu'il fait ses premières armes militantes, le 23 janvier 1969, lors de la première bataille rangée avec les CRS, au cours de la première occupation de Vincennes, qui se solde par une nuit passée au poste⁵. Voilà ce qu'en dit l'un de ses biographes : « cette

¹ Ces deux personnalités se retrouveront d'ailleurs à Vincennes dès la première année et ce alors même qu'une conférence de G. Lapassade au lycée Michelet de Vanves, le 6 décembre 1968, est interdite par le rectorat. On peut d'ailleurs lire le portrait de l'enseignant que fait paraître *Le Monde* le 4 décembre 1968, p. 13, « M. Georges Lapassade est certainement l'une des personnalités les plus pittoresques de l'Université. Ses démêlés avec les autorités de tous ordres ne datent pas d'aujourd'hui. Bien qu'il soit docteur *ès lettres* depuis 1963 avec mention très honorable pour une thèse sur *l'Entrée dans la vie (Essai sur l'inachèvement de l'homme)*, le comité consultatif des universités a toujours refusé de l'inscrire sur la liste d'aptitude aux fonctions de maître de conférences, ce qui est un fait extrêmement rare. Enseignant à la faculté de Tunis, il fut expulsé de ce pays pour le rôle qu'il aurait joué dans les révoltes des étudiants. Psychologue défendant l'autogestion [...], pourfendeur de la « bureaucratie » sous toutes ses formes, il a toujours été davantage (ce qu'on ne lui pardonne pas) du côté des étudiants – et des plus contestataires – que de celui des professeurs. Le premier tournant « gauchiste » de l'UNEF en 1963, s'est fait en partie sous ses auspices. Au mois de mai, il participe activement à l'occupation de la Sorbonne, fondant notamment le CRAC (ou comité révolutionnaire d'agitation culturelle) ».

² Didier Eribon, *Michel Foucault et ses contemporains*, *op. cit.*, p. 205.

³ *Ibid.*, pp. 205-206.

⁴ *Ibid.*

⁵ Une cinquantaine d'étudiants de la Sorbonne ayant occupé le rectorat, par solidarité les Vincennois occupent leur propre université, et ce contre l'avis de l'UNEF et du SNESup. Une dizaine d'enseignants

nuit là, M. Foucault va faire son entrée dans la geste gauchiste [...]. Il la rejoint pour la côtoyer, la croiser plus que pour y adhérer sans réserve. Mais le fait est là : il la rejoint, et il va y inscrire une bonne part de son propre parcours dans les années soixante-dix »¹. Cet épisode, lors duquel M. Foucault fait preuve d'un grand courage physique, est notamment décrit par Gérard Miller, un normalien de Saint-Cloud, agrégé de philosophie, à l'époque militant de la Gauche prolétarienne et futur assistant au département de psychanalyse ; lequel précise aussi que la présence de M. Foucault parmi les militants maoïstes les remplit « de fierté » : « Aujourd'hui, quand je pense à ce formidable effet d'entraînement qu'a eu sur nous tous Vincennes, à cette exaltation difficile à imaginer et que partagèrent les esprits les plus brillants du moment, je me dis qu'au final un seul résista à cette délicieuse métamorphose que j'évoquais au début : Jacques Lacan »².

Outre cette dimension politique, la dimension inséparablement intellectuelle du projet vincennois visant à fonder un espace de réflexion critique du « monde contemporain » a certainement constitué l'intérêt principal que M. Foucault lui porte. C'est d'ailleurs, sans doute, son attachement prioritaire aux préoccupations théoriques – ayant tendance à passer au second plan après les impératifs militants au département de philosophie de Vincennes –, ainsi qu'un souhait déjà ancien et mûrement réfléchi, qui le décident, en 1970, à présenter sa candidature pour le Collège de France, afin notamment d'y retrouver des conditions de travail plus apaisées.

Michel Debeauvais

Né en 1922 à Saint Quentin, Michel Debeauvais est « issu d'un milieu d'industriels catholiques »³. Normalien (1942), énarque (1947) et initialement proche du parti communiste (dont il s'éloigne après les événements de Budapest), il est contacté par R. Las Vergnas pour travailler sur le projet Vincennes, ainsi que par J.-B. Duroselle avec lequel, au début des années 1950, il modernise les programmes de la section diplomatique de « Science po ». En août 1968, il reçoit un télégramme signé R. Las Vergnas disant : « Ministre me charge de créer un Centre expérimental universitaire à Vincennes. Pouvez-vous participer à une réunion préparatoire dans mon bureau lundi prochain 14h ? »⁴. Il est alors chef de division à l'OCDE et directeur d'études à l'EPHE, où il enseigne l'éducation comparée ainsi que l'économie et la planification de l'éducation. Spécialiste des problèmes d'éducation dans les « pays sous-développés », il

sont interpellés, dont P. Dommergues, M. Foucault, J.-C. Passeron, M. Royer, etc. À cette occasion, l'amphithéâtre où se tiennent les AG est rebaptisé amphithéâtre « Jan Palach », en mémoire de l'étudiant tchécoslovaque suicidé par le feu en protestation contre le « coup de Prague ».

¹ Didier Eribon, *Michel Foucault (1926-1984)*, *op. cit.*, p. 213.

² « Comment Michel Foucault devint un « camarade » ! », dans J.-M. Djian (dir.), *Vincennes, une aventure de la pensée critique*, *op. cit.*, p. 46.

³ Marie-Ange Rauche-Lepage, article « Debeauvais Michel », dans *Dictionnaire biographique, mouvement ouvrier, mouvement social : période 1940-1968, de la Seconde Guerre mondiale à Mai 1968*. Vol. IV, Cos à Dy [Multimédia multisupport], publié sous la direction de Claude Penetier, Éric Belouet, Jean-Pierre Besse, Paul Boulland... (*et al.*), Paris, l'Atelier – Éditions Ouvrières, 2008. Ce portrait a été enrichi sur la base d'un entretien réalisé par Charles Soulié avec Michel Debeauvais le 12 mai 2008, nous le remercions de nous l'avoir communiqué.

⁴ Source : Michel Debeauvais, *Quelques souvenirs sur les origines de Vincennes*, 29 janvier 1998, p. 1.

travaille en parallèle à la Direction des affaires scientifiques de l'OCDE, où il joue le rôle d'expert international conseillant les ministères de l'éducation et a le statut de consultant à l'UNESCO. Il a en outre à son actif d'avoir travaillé un temps comme conseiller des affaires étrangères au Quai d'Orsay – où, au grand dam de la direction, il crée la section CGT – ainsi qu'au consulat d'Anvers, lors de la conférence de Bandung.

Il est co-fondateur, avec d'autres anciens résistants, du Club Jean Moulin. Il s'agit d'un « club politique de gauche » fondé en 1958 réunissant quelques journalistes et universitaires et surtout des « hauts fonctionnaires démocrates, heurtés par les dysfonctionnements de la IV^e République et par les atteintes aux droits de l'homme qui se commettent en Algérie au nom du gouvernement républicain »¹. En 1959, il monte aussi l'Institut d'études du développement économique et social (IEDES) à la Sorbonne - avec le soutien d'Henri Laugier - où il fonde la revue *Tiers-Monde* (expression dont il serait le concepteur, avec Alfred Sauvy), et collabore entre 1964 et 1969 avec Jean Vilar aux « rencontres d'Avignon ». Dans ce cadre, il assiste au festival d'Avignon de juillet 1968 et à l'ascension du *Living theatre*² ainsi qu'à la destitution symbolique de Jean Vilar par les gauchistes - qui le conspuent aux cris de « Vilar, Salazar ! » - ; ce qui, avec ce qu'il avait déjà observé en mai « des dérives suicidaires, à l'Odéon où la libération de la parole servait d'exutoire à ceux qui n'avaient rien à dire », le prépare à ce qu'il vivra en tant que « participationniste » à Vincennes³. Il est encore créateur des universités d'été de Peuple et culture et membre fondateur avec Guy Berger du CAIRE (Comité d'action pour l'innovation et la recherche en éducation), fondé en mai 1968 dans le but d'établir de nouveaux rapports entre éducateurs et chercheurs (cf. chapitre V)⁴.

Dans une lettre à R. Las Vergnas datée d'octobre 1968, il propose le transfert de son « séminaire de l'EPHE sur la planification de l'éducation et de la main d'œuvre à Vincennes » et la « constitution d'un centre de recherches sur le développement des ressources humaines ». Son objectif est de créer une banque de données sur l'éducation dans le monde, la planification de l'éducation en France et à l'étranger. Il justifie sa candidature à Vincennes par « le désir de participer à une expérience novatrice, ouvrant des perspectives nouvelles en matière de pédagogie, de contacts pluridisciplinaires et de réforme universitaire »⁵. Et il insiste *a posteriori* sur son souci d'ouverture aux adultes et aux non-bacheliers, qui s'est traduit aussi par son soutien, comme celui du département de sciences de l'éducation, au développement de la « formation

¹ Claire Andrieu, « Club Jean Moulin », dans Jacques Julliard et Michel Winock (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français. Les personnes, les lieux, les moments, op. cit.*, pp. 324-326.

² Sonia Debeauvais, sa femme, est responsable de 1956 à 1965 des « groupements », c'est-à-dire des abonnements groupés, au TNP au temps de J. Vilar et de G. Wilson, puis dans l'équipe J. Vilar jusqu'en 1979. C'est dans ce cadre qu'elle s'occupe de faire venir les Comités d'entreprises des usines au théâtre. Parlant de son travail, elle dit : « *On croyait à la culture comme instrument de démocratisation.* »

³ Ou comme il le dira plus tard avec humour : « *J'étais un homme d'ordre dans ce désordre.* » M. Debeauvais a aussi, à l'époque, une fille, étudiante en lettres et maoïste, qui deviendra plus tard journaliste chez Bayard.

⁴ D'autres membres de *Peuple et culture* comme Paul Chaslin, Joseph Rován, Jérôme Séité se retrouvent à Vincennes. M. Debeauvais et J. Rován sont aussi anciens résistants et déportés (respectivement à Buchenwald et Mathausen). Ils ont tous deux obtenu la Croix de guerre 1939-1945 et la médaille de la Résistance.

⁵ Source : « Dossier de candidature de Michel Debeauvais », daté du 17 octobre 1968 et adressé au « Doyen de la Faculté des Lettres de la Sorbonne », Fonds Hélène Cixous, NAF 28080/V4, BNF-Richelieu.

permanente » à Paris VIII.

Personnage au parcours atypique issu de « la grande bourgeoisie culturelle humaniste »¹ et qui, alors que le tutoiement est de rigueur à Vincennes, est une des rares personnes à être appelée « Monsieur Debeauvais » (avec toutes les ambiguïtés associées à l'existence éventuelle d'une particule), il joue un rôle-clef dans les premières années de Vincennes. Placé à l'intersection des champs politique, bureaucratique et universitaire (« ce rôle d'expert international conseillant les ministères de l'éducation sur les réformes éducatives à entreprendre me mettait au cœur des interactions entre chercheurs, experts, gestionnaires et politiques »²), il sert notamment de caution par rapport au ministère et fait aussi office, comme il aime à le dire, de « père noble », « en couvrant de son autorité toutes les innovations, peut-être même et surtout celles avec lesquelles il était en désaccord profond »³.

¹ Claude Pujade-Renaud et Daniel Zimmermann, *Les Écritures mêlées*, Paris, Julliard, 1995, p. 47.

² Michel Debeauvais, *Quelques souvenirs sur les origines de Vincennes*, *doc. cit.*, p. 2.

³ Claude Pujade-Renaud et Daniel Zimmermann, *Les Écritures mêlées*, *op. cit.*, p. 47.

Propositions préliminaires sur l'organisation de l'enseignement de lettres à Vincennes¹

I. L'enseignement sera divisé en trois cycles, de deux années chacun

II. Enseignement de premier cycle

1. A ce stade l'accent sera mis sur les aspects théoriques et interdisciplinaires. Cet enseignement sera commun à toute la faculté, en ce sens que tout étudiant pourra s'inscrire à des cours qui relèvent des départements différents.

2. Pour passer au degré supérieur, tout étudiant devra suivre quatre cours par semestre.

3. Pendant la première année de ce cycle, l'étudiant aura la liberté totale de choisir ses cours.

4. Pendant la deuxième année, les cours seront groupés par thèmes, ce qui va produire certaines limitations dans le choix de l'étudiant. P. ex. s'il choisit un cours de lettres françaises, il aura à suivre, pendant la même année, un cours de littérature étrangère, un cours de linguistique, un cours de philosophie.

Ces contraintes cependant ne porteront que sur : a) la moitié des cours pour lesquels il s'inscrit ; et b) les thèmes à choisir et non tel ou tel cours précis.

5. D'une manière générale, des programmes types peuvent être offerts aux étudiants, sans leur être imposés.

III. Enseignement de deuxième cycle

1. Il sera orienté vers une spécialisation unique, telle que « littérature ».

2. L'étudiant sera à nouveau tenu à suivre quatre cours par semestre, pendant deux ans. Il n'y aura pas de différences entre l'organisation de la première et de la seconde année. Le choix de ces cours lui sera laissé libre.

3. La deuxième année se terminera par un travail de diplôme, dirigé par l'un des enseignants de ce niveau.

IV. Enseignement de troisième cycle

1. Il sera tout à fait nécessaire d'envisager un enseignement à ce niveau dès la première année. Sans cela, il n'est pas possible de mettre Vincennes d'emblée au niveau des facultés existantes.

2. Cet enseignement consistera en séminaires de direction de doctorats de troisième cycle.

3. Il est impossible de prévoir les formes exactes de cet enseignement sans avoir une idée du nombre des étudiants inscrits ; disons que si le nombre d'étudiants par professeur est inférieur à cinq, la direction des travaux sera menée sans qu'un séminaire soit officiellement organisé.

¹ Fonds Hélène Cixous, BN Richelieu , NAF 28080 , V4 Sur la création du Centre universitaire expérimental de Vincennes 1968, Dossier Fondation de « Vincennes », Dossier sur la fondation de « Vincennes » f 1-32

4. La faculté n'acceptera de Doctorats d'Université.

V. Organisation interne de l'enseignement.

En prenant comme constantes :

a) la proportion de 1 enseignant pour 27 étudiants inscrits

(7000 divisé par 260) ;

b) le nombre de 4 cours par semaine, dans le premier et le deuxième cycle ;

c) le fait que les professeurs et les professeurs associés enseigneront 3 h par semaine, les assistants et les maîtres-assistants, 5 h par semaine,

il en résulte la distribution suivante (calculée ici pour 600 étudiants de 1^{er} cycle, 100 étudiants de 2^{ème}, mois de 5 par enseignants de 3^{ème}) :

1. Le groupe de lettres française disposera de 26 enseignants, dont 6 professeurs et professeurs associés, 20 assistants et maîtres-assistants.

2. Il offrira 72 cours par semaine, dont :

a) 46 cours de 2 heures et 26 cours de 1 heure (ou un total de 118 heures) ;

b) 61 cours de 1^{er} cycle et 11 cours de 2^{ème} cycle

3. Dans ces conditions, le nombre d'étudiants par salle de classe, à tous les niveaux, sera de 35 à 40 (36,36).

4. Ce nombre nous semble mettre en danger les principes même de l'enseignement. Il faut obtenir qu'il y ait une moyenne de 20 étudiants par classe. Si d'autre part une moitié de l'année est consacrée à la recherche, cela diminue par deux le nombre d'enseignants disponibles et respectivement double le nombre d'étudiants par classe (si l'on maintient les autres constantes, fixées au début de cette section). Pour obtenir ce nombre de 20 étudiants, il faut disposer de 1 enseignant pour 8 étudiants (au lieu de 1 pour 27) ... Autrement dit, pour les mêmes 700 étudiants, il faudrait disposer de 88 enseignants au lieu de 26 (de 44, si l'on ne tient pas compte de la clause : moitié de l'année recherche, moitié enseignement). Il n'est évidemment pas nécessaire que tous ces enseignants soient nommés à des postes fixes.

5. Une centre de Théorie de la littérature sera créée, dont les premières fonctions seront : a) de faciliter le contact entre l'enseignement de la littérature française et celui des autres littératures ; b) de faciliter le contact entre l'enseignement de la littérature et celui des sciences humaines.

VI. Les enseignants

1. Les enseignants se divisent en trois catégories essentielles : a) professeurs et professeurs associés ; b) assistants et maîtres-assistants ; c) enseignants temporaires. Plus tard, des étudiants de dernière année pourront devenir des moniteurs pour le premier cycle.

2. Les professeurs et les professeurs associés doivent avoir les mêmes droits, plus exactement en ce qui concerne :

a) la direction des travaux de 3^{ème} cycle

b) la possibilité de représenter le groupe de français au sein du département, celui de lettres au sein de la faculté, etc.

c) participation dans les votes, etc.

d) mêmes garanties pour la continuité de l'emploi

3. Tous les enseignants participeront dans l'enseignement du premier cycle. Celui du deuxième cycle sera assuré par tous les professeurs et professeurs associés et

par une partie des assistants et des maîtres assistants. Celui du troisième cycle, par des professeurs et professeurs associés uniquement.

4. Des enseignants temporaires seront constamment invités. Ils pourront être français ou étrangers, docteurs ou non-docteurs. La durée de leurs cours peut varier de 1 conférence à une année d'enseignement...

5. Voici une première liste de noms, suggérés pour les différentes catégories d'enseignants :

a) professeurs et professeurs associés

Jean-Pierre Richard

Gérard Genette

Tzvetan Todorov

Michel Butor

Jean Roudaul

Raymond Jean

ou éventuellement :

Roland Barthes

Marthe Robert

Jacques Ehrmann

Ludovic Janvier

Béatrice Didier Le Gall

b) assistants et maîtres assistants

Lucette Finas

Genette

Jean Claude Charbonnier

Marc Rouanet

Morice Laugaa

Henri Lieber

Henri Godard

Jean-Bellmain Noel

Lenhardt

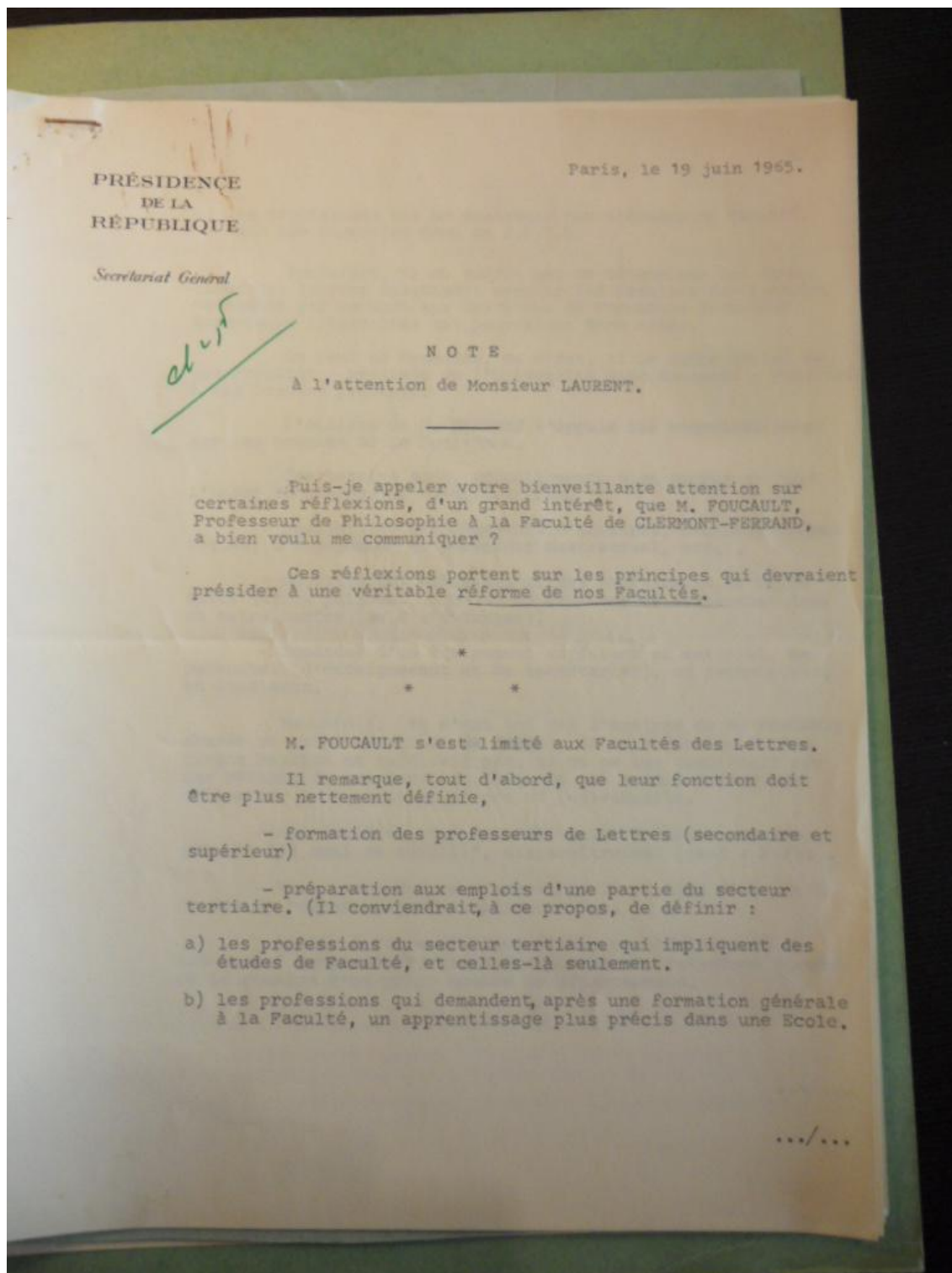
c) invités extérieurs et temporaires

Jean Cohen

Jean Ricardou

Umberto Eco

Note de Narbonne à Laurent sur les propositions de Foucault, 19 juin 1965



c) les professions qui ne demandent pas d'études en Faculté, mais une formation dans un I.F.T.S.

Toutefois, il ne suffit pas de déterminer les fonctions que doivent exactement remplir les Facultés des Lettres, notamment par rapport aux Instituts de Formation Technique Supérieure littéraires qui pourraient être créés.

On peut se demander, en effet, si le cadre actuel de nos Facultés - héritage de l'Université Napoléonienne - convient à nos besoins présents.

L'analyse de M. FOUCAULT s'appuie ici essentiellement sur les besoins de la Recherche.

Ces besoins sont, actuellement, bien connus et font l'objet de nombreuses revendications.

- possibilité d'allègements d'horaires, d'années sabbatiques, d'engagement de personnel contractuel, etc...

- mobilité des étudiants et des professeurs, de telle sorte qu'ils puissent faire un ou deux ans de recherches dans un autre centre (ou à l'étranger).

- demandes d'un équipement suffisant en matériel, en personnel (d'enseignement et de secrétariat), en techniciens, en étudiants.

Toutefois, (et c'est ici que l'analyse de M. FOUCAULT aborde un point essentiel ~~de cette~~), la satisfaction de ces divers besoins ne suffirait pas, si on ne les complétait par une réforme de nos Facultés, afin de les spécialiser et de déterminer leur vocation propre et individuelle.

- Nos Facultés, qui tendent toutes à donner un enseignement "de omni re scibili", disparaîtraient (sauf à Paris).

- Elles seraient remplacées par la réunion d'un petit nombre de "départements" complémentaires.

Ainsi, à titre d'illustration, une "Université du Sud-Ouest" comprendrait trois "groupements", eux-mêmes formés de la réunion d'un petit nombre de départements.

.../...

		Spécialisation (Recherche)	I.P.T.S.
<u>BORDEAUX</u>	départements d'Histoire de Sciences Humaines de géographie	Sciences Sociales	Documentation
<u>LIMOGES</u>	départements de Langues vivantes	linguistique	Secrétariat- interprétariat
<u>POITIERS</u>	départements de Langues Anciennes de Français de Philosophie	Histoire des Idées	

ou encore, dans le cas d'une "Université de l'Ouest"

		Spécialisation (Recherche)	I.P.T.S.
<u>NANTES</u>	départements d'Histoire de Langues Anciennes d'Histoire de l'Art	Archéologie	
<u>RENNES</u>	départements de Français de Langues Modernes	Littérature contemporaine	journalisme
<u>TOURS</u>	départements de Philosophie de Sciences Humaines de Géographie	ethnologie sociologie	Psycho- sociologie

*
* *

M. FOUCAULT développe ces réflexions de la façon suivante :

Spécialisation des Facultés : élimination des mauvaises solutions.

- 1.- Un enseignement complet jusqu'au troisième cycle (compris) donné, pour toutes les disciplines, dans toutes les Facultés.
- + une spécialité hautement favorisée (Linguistique à Besançon, Moyen-Age à Poitiers).

.../...

Objection : impossibilité de trouver pour les 20 Universités un équipement humain suffisant pour assurer le 3ème cycle (qui implique déjà de la recherche).

2.- Un enseignement de 1er et 2ème cycles donné dans toutes les Facultés, le 3ème cycle et la recherche n'y étant assurés que dans certaines spécialités.

Objection : les disciplines qui ne seront pas couronnées par le 3ème cycle et la recherche seront défavorisées ; les conditions de travail n'y seront pas bonnes ; les professeurs, désireux de travailler sérieusement, chercheront à partir, pour pouvoir travailler ; les étudiants seront mal formés.

Solution proposée - ("groupement moléculaire").

- Suppression pure et simple de l'entité "Faculté". N'existeraient plus que des départements (Langues anciennes, Sciences humaines, Français, etc...). Ces départements pourraient correspondre à des "rubriques" n'existant pas encore ("Sciences Sociales").

- Chaque département aurait un rôle d'enseignement et de recherche (les plus jeunes chercheurs assurant la formation des débutants et ainsi de suite, selon une figure pyramidale) ; il aurait des liens "collatéraux" avec un I.F.T.S. de spécialité voisine.

- Partout où il existe actuellement des Universités, il y aurait un groupement de "départements", réunis pour leurs affinités (par exemple : Géographie - Sciences humaines - Histoire).

- On répartirait ces groupes de départements, selon les grandes régions économiques et administratives, en sorte que chacune possède à peu près un département correspondant à chacune des grandes "spécialités" aujourd'hui reconnues.

- Les départements d'une région donnée formeraient à eux tous une Université, à la tête de laquelle se trouverait un Recteur d'Enseignement Supérieur.

- Il n'y aurait pas plus de 8 départements d'une même spécialité dans toute la France. Chacun serait évidemment très peuplé, en étudiants et en professeurs. Mais ce grand nombre est une des conditions du couplage recherche-enseignement, et les installations matérielles seraient beaucoup plus rentables.

.../...

- Les départements ne seraient pas partout groupés selon la même configuration. Si bien que chaque Université assurerait un enseignement complet mais la recherche aurait en chacune une physionomie particulière. Par exemple : la recherche en Sciences humaines n'aurait pas la même direction, selon que ce département serait lié à un département de philosophie ou d'histoire ; de même celui de langues anciennes, selon qu'il serait groupé avec un département d'histoire ou de langues modernes et de linguistique.

- A Paris, on trouverait réunis tous les départements.

*
* *
*

Si les vues développées par M. FOUCAULT demanderaient, pour être appliquées, des changements profonds dans les esprits et dans les habitudes (encore que l'étranger nous offre déjà l'exemple de telles structures), je serais, toutefois, très heureux de connaître vos réactions à de telles propositions.

Elles semblent, au moins en première analyse, répondre aux intérêts réels de l'Université. D'autre part, elles semblent aller dans le sens des efforts de la Délégation à l'Aménagement du Territoire.

J. Narbonne

J. NARBONNE.

Lettre de Michel Foucault à Hélène Cixous, 26 septembre 1968¹

Chère Madame,

Les choses ici, plus compliquées et plus lourdes que je ne pensais, m'ont empêché de revenir. Finalement je reviendrai lundi ou mardi. J'aimerais – mais je ne sais si ce sont vos projets merveilleux – vous proposer une sorte d'« unité » (je ne sais quel mot employer : département, section) qui aurait pour thème la « politique de la science » avec différentes directions de recherche (médecine et santé publique ; psychiatrie ; économie et bien sûr politique nucléaire). Quelque chose qui ne serait pas un département d'histoire des sciences, ni même d'épistémologie contemporaine ; mais un centre d'analyse de la science dans sa dimension politique. J'aimerais en tous cas vous en parler.

Si vous le permettez, je vous téléphonerai à mon arrivée, sans doute mardi. Je vous prie de me croire très sincèrement vôtre.

Michel Foucault

¹ Fonds Hélène Cixous, BN Richelieu , NAF 28080 , V4 Sur la création du Centre universitaire expérimental de Vincennes 1968, Dossier Fondation de « Vincennes »

Justification du bloc expérimental philo-socio-psycho¹

On se propose d'unir les disciplines traditionnelles philo, socio, et psycho, en un bloc interdisciplinaire au sein duquel pourraient exister des liens et des échanges multiples entre des groupes de recherche et des collectifs d'enseignement (qui ne se recouperaient pas exactement mais chevaucheraient le plus souvent les frontières entre les anciennes disciplines).

1 – L'idée d'un éloignement croissant entre les disciplines anthropologiques et la philosophie est une idée positiviste et non une idée d'avenir : elle est d'ailleurs démentie par l'influence qu'exerce dans toutes les sciences de l'homme des fronts de recherche qui, telle la psychanalyse et la linguistique structurale ne se laissent pas enfermer dans les frontières du découpage traditionnel. Surtout la recherche philosophique en sa forme la plus active devient de plus en plus souvent épistémologie et théorie des sciences ou de leur constitution.

Cependant que les pratiques les plus liées en apparence à un métier ou une technique (psychanalyse, sociologie) fondent de plus en plus leur cohérence théorique par un effort qui les rapproche de ce travail d'un type nouveau.

2 – Pour exprimer cet état de fait et pour lui donner de nouveaux instruments de développement on pourrait mettre en place une série de groupes qui du point de vue de l'enseignement dispenseraient des Unités de Valeur composant les formations à dominante philosophique, psychologique ou sociologique.

3 – Groupes

Philo : 1 théorie de la politique

1 théorie de la science

1 politique de la science

Psycho : 1 groupe des sciences de l'inconscient

1 groupe de psychopédagogie (éventuellement de psycho de l'apprentissage)

1 groupe de sociologie de l'éducation et de la culture (comportant comme une de ses directions de recherche et d'enseignement, la sociologie des maladies mentales et des recherches médicales)

1 groupe d'ethnologues

= 7 groupes

4 – Des échanges entre ces groupes ne sont pas exclusifs mais peuvent exister avec d'autres disciplines. On voit par exemple que dans un Centre de recherche sur l'éducation devraient collaborer au moins les économistes de l'éducation, les

¹ Fonds Hélène Cixous, BN Richelieu , NAF 28080 , V4 Sur la création du Centre universitaire expérimental de Vincennes 1968, Dossier Fondation de « Vincennes »

sociologues de l'éducation, les psychopédagogues, particulièrement utiles s'il s'agit entre autres de direction de recherches sur l'éducation de prendre pour objet l'expérience pédagogique de Vincennes elle-même.

5 Psychologie

On voit que dans le choix de ces orientations c'est l'enseignement psychologique qui semble être le plus éloigné de ce que pouvait être l'enseignement de « Psychologie générale » :

a) arguments épistémologiques : cette entité étant fictive et ne nommant guère que la juxtaposition disparate de champs de recherche (telle psychophysiologie etc) il faut choisir quelques orientations dominantes en fonction des moyens et des choix faits ailleurs (Antony, Sorbonne). Il a semblé difficile, étant donné le manque d'équipement à Vincennes de donner place centrale à la psycho-expérimentale. En revanche en raison de l'orientation épistémologique du bloc il a paru souhaitable de tenter l'expérience nouvelle en France de l'enseignement des sciences de l'inconscient et de la psychanalyse.

b) Il faut ajouter que ce choix commandé par l'orientation et l'homogénéité des groupes se trouve de surcroît presque imposé par des raisons de fait :

à l'échelle des postes disponibles il paraît impossible, sauf à imaginer aburdement un modèle réduit de la licence de psycho, de prétendre donner aux étudiants l'équivalent d'une licence traditionnelle.

Il semble plus rentable de faire l'expérience d'un nouveau type d'enseignement correspondant d'ailleurs à une part importante des débouchés professionnels de la formation psychologique (psycho-thérapeutes des hôpitaux etc...).

ANNEXES CHAPITRE VIII

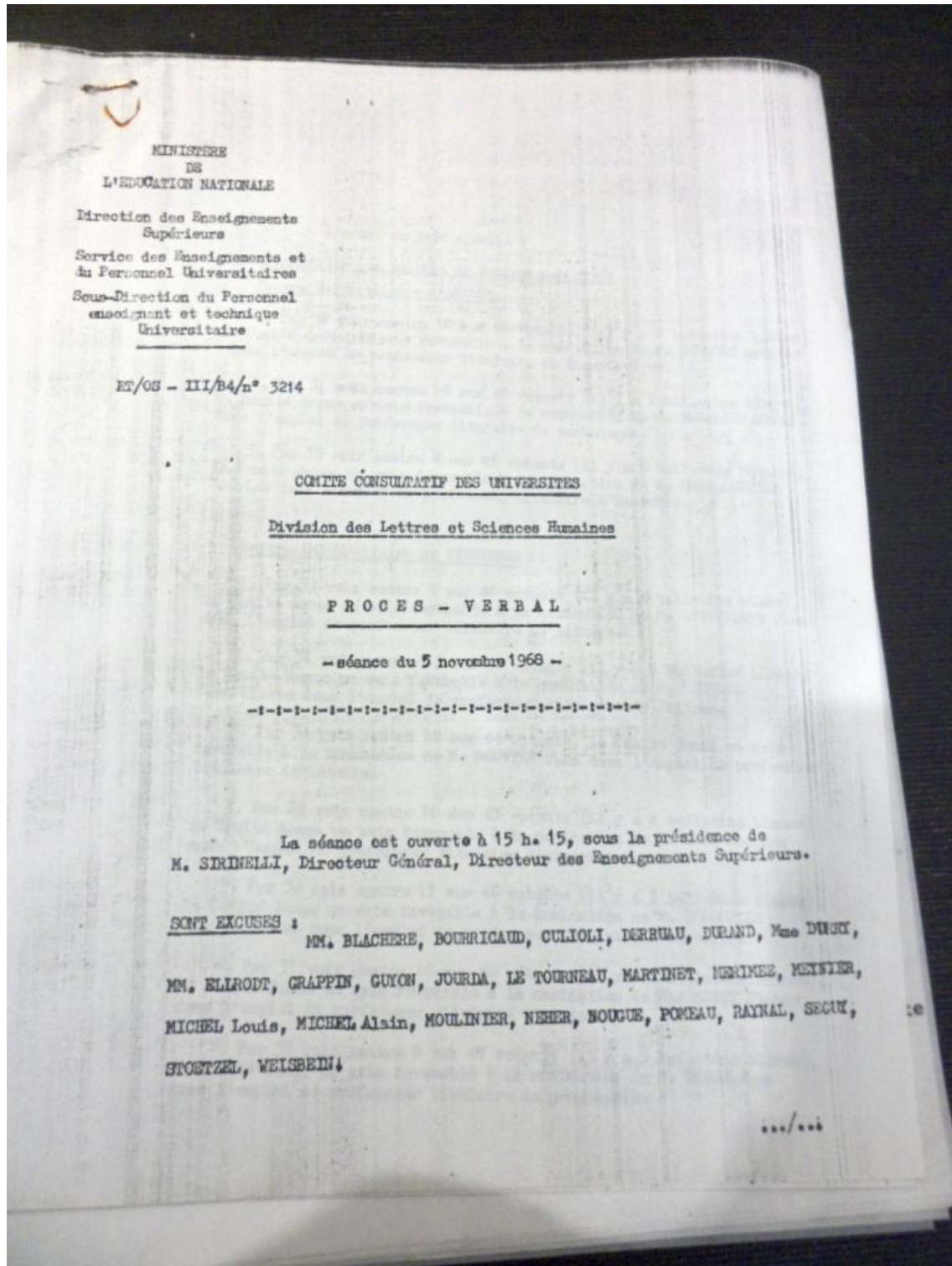
Alain Badiou

Né à Rabat en 1937, ses grands parents sont instituteurs. Son père, Raymond Badiou, normalien d'Ulm et agrégé de mathématiques est professeur au lycée Fermat de Toulouse. Pendant la guerre 1939-1945, il s'engage dans la résistance et devient maire SFIO de cette ville de 1944 à 1958, puis passe au PSU. Sa mère, agrégée de français, est une ancienne élève de l'E.N.S. de Sèvres. Plus tard, et parlant de ce double héritage intellectuel, Alain Badiou écrit : « Je suis un ancien élève de l'ENS et agrégé, mais agrégé de quoi, de philosophie, c'est-à-dire sans doute de la seule possibilité d'assumer la double filiation, de circuler librement entre la maternité littéraire et la paternité mathématicienne »¹.

En 1956, A. Badiou entre donc à l'École normale où officie notamment L. Althusser qui, en tant que caïman, joue un rôle décisif dans la formation de nombre de normaliens. En 1960, il est cacique à l'agrégation de philosophie et enseigne pendant deux ans au lycée de Reims. Il est ensuite nommé assistant en philosophie à l'université de Reims, alors en voie de création.

¹ Alain Badiou : « L'aveu du philosophe » http://ciepfc.rhapsodyk.net/article.php3?id_article=40.

Comité Consultatif des Universités
5 novembre 68¹



¹ Fonds S. Loste 640AP/63, AN.

L'ordre du jour appelle :

I. - Nominations aux emplois de professeurs créés

Centre Universitaire d'ANTONY

1. Par 32 voix contre 10 sur 46 votants, (il y a 4 bulletins blancs), le Comité donne un avis favorable à la nomination de M. CULIOLI Antoine dans l'emploi de professeur titulaire de linguistique.

2. Par 31 voix contre 10 sur 46 votants (il y a 5 bulletins blancs), le Comité donne un avis favorable à la nomination de M. TOURAINE Alain dans l'emploi de professeur titulaire de sociologie.

3. Par 37 voix contre 2 sur 45 votants (il y a 6 bulletins blancs), le Comité donne un avis favorable à la nomination de M. LEVI-LEBOYER Maurice dans l'emploi de professeur titulaire d'histoire.

Centre Universitaire de VINCENNES

X 1. Par 33 voix contre 9 sur 46 votants (il y a 4 bulletins blancs), le Comité donne un avis favorable à la nomination de M. LEVAILLANT Jean dans l'emploi de professeur titulaire de lettres.

2. Par 31 voix contre 11 sur 48 votants (il y a 6 bulletins blancs) le Comité donne un avis favorable à la nomination de M. RICHARD Jean-Pierre dans l'emploi de professeur titulaire de lettres.

3. Par 34 voix contre 10 sur 44 votants, le Comité donne un avis favorable à la nomination de M. BOUVIER Jean dans l'emploi de professeur titulaire d'histoire.

4. Par 29 voix contre 10 sur 43 votants (il y a 4 bulletins blancs) le Comité donne un avis favorable à la nomination de M. BROZ Jacques dans l'emploi de professeur titulaire d'histoire.

5. Par 32 voix contre 11 sur 46 votants (il y a 3 bulletins blancs), le Comité donne un avis favorable à la nomination de M. BROSSELET Jean-Baptiste dans l'emploi de professeur titulaire d'histoire.

6. Par 31 voix contre 12 sur 48 votants (il y a 5 bulletins blancs), le Comité donne un avis favorable à la nomination de Mlle MOSSE Claude dans l'emploi de professeur titulaire d'histoire. te

7. Par 33 voix contre 9 sur 47 votants (il y a 5 bulletins blancs), le Comité donne un avis favorable à la nomination de M. CABOT Jean dans l'emploi de professeur titulaire de géographie.

8. Par 25 voix contre 16 sur 47 votants (il y a 5 bulletins blancs et 1 bulletin nul), le Comité donne un avis défavorable à la nomination de M. FOUCAULT Richel dans l'emploi de professeur titulaire de philosophie.

9. Par 31 voix contre 10 sur 45 votants (il y a 4 bulletins blancs), le Comité donne un avis favorable à la nomination de M. DUBOIS dans l'emploi de professeur titulaire de linguistique.

10. Par 25 voix contre 19 sur 46 votants (il y a 2 bulletins blancs); le Comité donne un avis défavorable à la nomination de Mme CIXOUS dans l'emploi de professeur titulaire d'anglais et américain.

11. Par 32 voix contre 10 sur 45 votants (il y a 3 bulletins blancs); le Comité donne un avis favorable à la nomination de M^{me} FRAZEE Monique dans l'emploi de professeur titulaire d'anglais et américain.

12. Par 36 voix contre 5 sur 44 votants (il y a 3 bulletins blancs); le Comité donne un avis favorable à la nomination de M. MONOD Sylvère dans l'emploi de professeur titulaire d'anglais et américain.

13. Par 30 voix contre 13 sur 45 votants (il y a 2 bulletins blancs); le Comité donne un avis favorable à la nomination de M. ZEMB Jean-Marie dans l'emploi de professeur titulaire d'allemand.

14. Par 36 voix contre 6 sur 45 votants (il y a 3 bulletins blancs), le Comité donne un avis favorable à la nomination de M. VEYRENC Jacques dans l'emploi de professeur titulaire de Russe.

15. Le rapporteur se récuse, l'examen de la candidature de M. YERNANDEZ à l'emploi de professeur titulaire d'italien est reporté à une session prochaine.

L'ordre du jour étant épuisé, la séance est levée à 16 h. 45.

Pour Le Directeur Général,
 Directeur des Enseignements Supérieurs
 Président du Comité Consultatif des Universités
 Le Sous-Directeur, chargé de la
 Sous-direction du Personnel Enseignant et
 Technique Universitaire

Signé : P. LUZI

Lettre de M. Tricot concernant la nomination de certains universitaires dans des emplois de professeurs titulaire au Centre Universitaire de Vincennes
4 mars 1969

Paris, le 4 mars 1969.

LE SECRETAIRE GENERAL DE LA
PRESIDENCE DE LA REPUBLIQUE

à

MONSIEUR LE PREMIER MINISTRE.

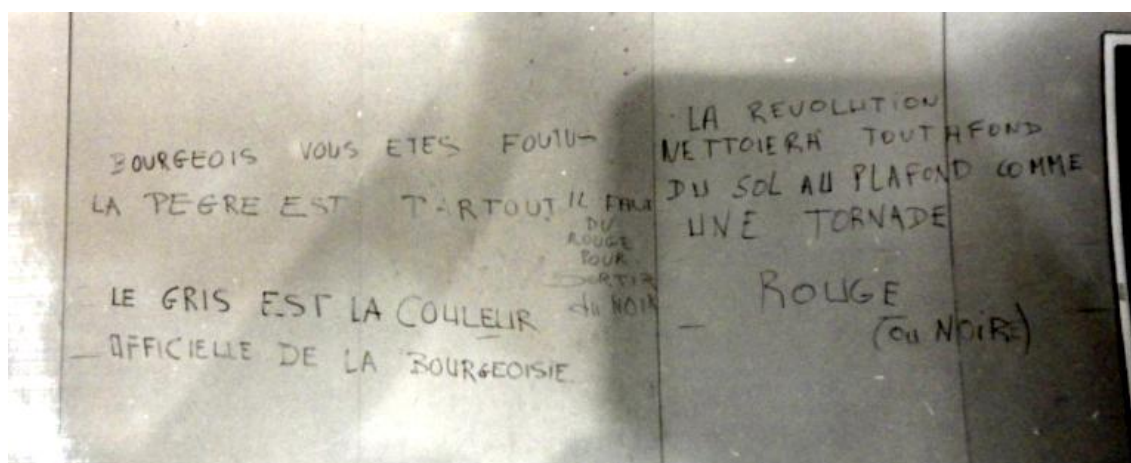
Le Président de la République me charge de vous informer qu'il n'a pas signé le décret ci-joint relatif à la nomination de certains universitaires dans des emplois de professeurs titulaires au Centre universitaire de Vincennes.

Le Général pense que certaines des propositions, si elles étaient approuvées, risqueraient fort d'accentuer le caractère de parti pris politique que présente le Centre universitaire de Vincennes. Sans qu'il ait pris parti cas par cas, je crois pouvoir vous indiquer que cette observation s'applique particulièrement à M. Jean Levailant, ainsi qu'à MM. Bouvier et Droz et peut-être à MM. Cabot et Dubois.

Le Général de Gaulle a demandé que l'ensemble des propositions figurant sur le projet de décret soit revu.

Signé : Bernard TRICOT

Occupation janvier 69¹



¹ Fonds S. Loste 640AP/64, AN.





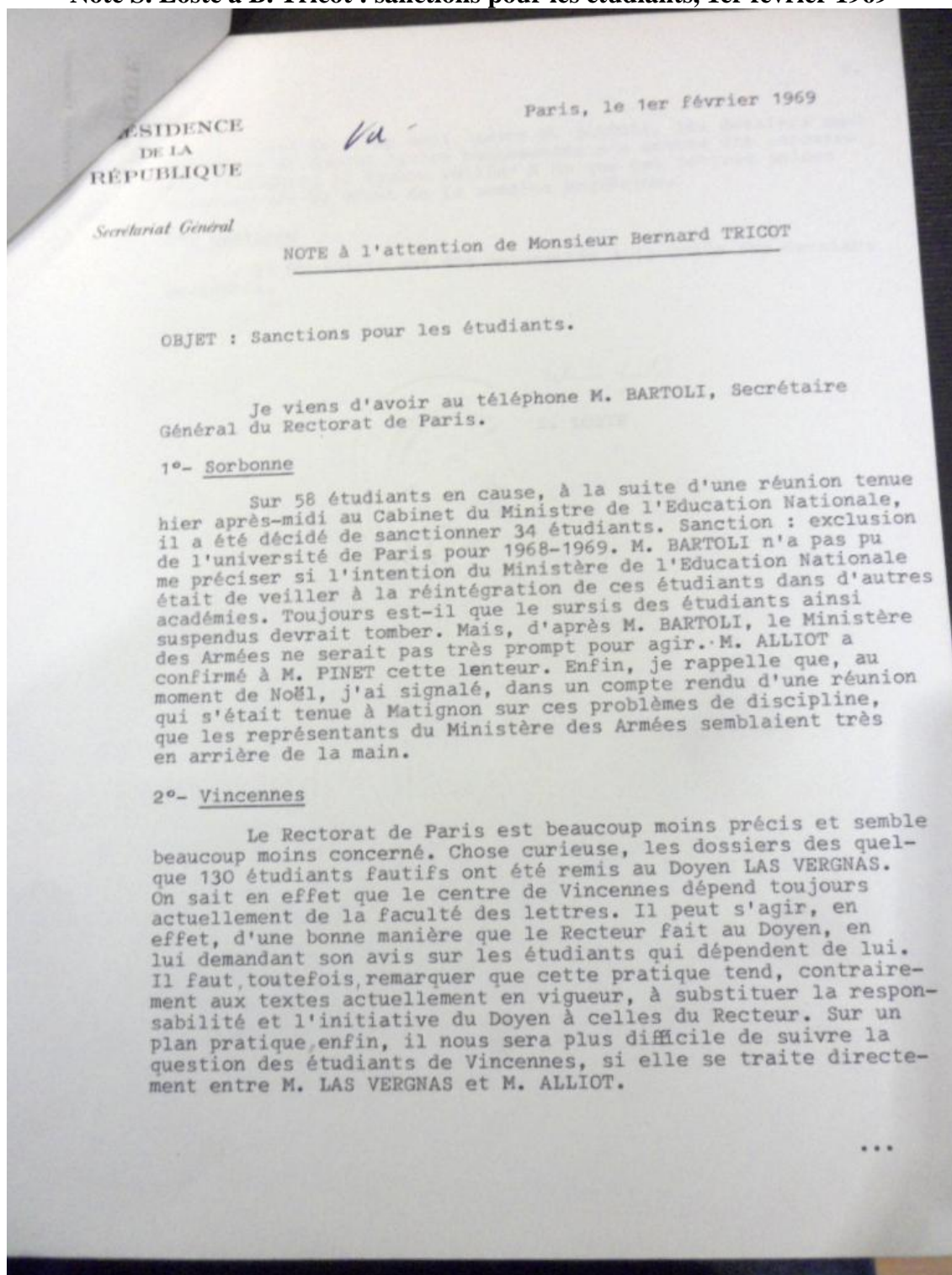








Note S. Loste à B. Tricot : sanctions pour les étudiants, 1er février 1969¹



¹ Fonds S. Loste 640AP/63, AN.

Quoi qu'il en soit, selon M. BARTOLI, les dossiers sont à l'étude et aucune lettre recommandée n'a encore été adressée aux étudiants. Il faudra veiller à ce que ces lettres soient envoyées dès le début de la semaine prochaine.

3°- Nanterre

21 étudiants ont été interpellés à la suite des derniers incidents.

S. LOSTE

S. LOSTE

TABLE DES MATIÈRES

RESUME	8
MOTS CLES	9
SOMMAIRE	10
INTRODUCTION GENERALE.....	14
CHAPITRE PRELIMINAIRE : SOURCES, CONSTRUCTION DE L'OBJET ET SCHEMES D'ANALYSE AU FONDEMENT DE L'ENQUETE	20
PARTIE I DE LA LIBERATION A LA VEILLE DE MAI 68, LA RECHERCHE DISPUTE D'UN NOUVEL ORDRE SCOLAIRE, DANS UN CONTEXTE DE CHANGEMENT D'ECHELLE ET DE STRUCTURE DE « L'ECOLE » (1944- 1968).....	75
Chapitre I : Les transformations morphologiques et symboliques du système scolaire depuis 1945, vues d'aujourd'hui	80
A/ Le changement d'échelle du système scolaire ...	87
1) « L' « explosion » scolaire » des Trente Glorieuses	89
2) Vers une généralisation des études secondaires ?.....	94
3) L'« afflux » étudiant	99
B/... et le déplacement de ses frontières symboliques.....	103
1) Cloisonnement et hiérarchie des filières du secondaire	104
2) Un enseignement supérieur inégalement discriminant	113
3) Une nouvelle génération scolaire.....	125
C/ Baisse du droit d'entrée, tassement des carrières et tensions professionnelles parmi les universitaires.....	130
1) « Crise de recrutement », reconfiguration statutaire et leurs conséquences sur le déroulement des carrières universitaires	130
2) Des configurations enseignantes propres à chaque faculté, discipline et académie.....	142
Conclusion chapitre I :.....	156

Chapitre II : La politique scolaire de la Résistance à la IV^e République : des perspectives aux décisions (1944-1957).....	163
A/ Les partisans hétéroclites du développement de l'enseignement technique	165
1) « Initiation à la culture et préparation professionnelle » : les deux priorités de la « Commission Langevin-Wallon »	166
2) Une expertise naissante : l'INED, le Plan et la mise en (ad)équation des perspectives d'évolution de l'emploi et de la scolarisation	174
3) Réformer pour former les scientifiques, ingénieurs et techniciens de demain : l'argument économique au service de « l'expansion de la recherche et de l'enseignement scientifiques »..	186
B/ Non-décisions et décisions publiques : divisions politiciennes et enseignantes versus consensus « technocratique ».....	196
1) L'échec du plan Langevin-Wallon et de la réforme de G. Monod	196
2) L' « orientation productiviste » de la politique scolaire	205
Conclusion chapitre II :	215
Chapitre III : Le champ de la réforme scolaire du début de la Ve République à la veille de mai 1968.....	219
A/ Réalisations et objectifs de la politique scolaire gaullienne.....	220
1) Elévation générale du niveau d'instruction de la nation... ..	223
2) ... diversification de l'offre de « formations » scolaires	229
3) ... et sélection d'une élite en fonction des besoins anticipés du monde économique	236
B/ Les autres voies/x de la réforme scolaire	249
1) L'opposition parlementaire à la politique scolaire gaullienne	249
a. La perspective scolaire du PCF	249
b. La critique sénatoriale de la politique d'orientation-sélection	254
2) Les prises de position universitaires	259
a. Les revendications étudiantes	259
b. Les prises de position individuelles et syndicales des enseignants	265
c. L'expertise scolaire sociologique	272
C/ Les colloques de Caen de 1966 et d'Amiens de 1968 comme symptômes de la nébuleuse réformatrice de l'Ecole et de ses tensions internes	299
1) Vers des universités autonomes, concurrentielles et expérimentales.....	299
2) Un front commun hétéroclite en faveur de la rénovation pédagogique	322
Conclusion Chapitre III :	332
Conclusion Partie I :.....	336
 PARTIE II « MAI 68 » ET LA NOUVELLE BOURSE DES VALEURS DE LA REFORME SCOLAIRE (NOVEMBRE 1967-FEVRIER 1969)	343

Chapitre IV : « 68 », produit du système scolaire et de ses transformations ?	347
A/ L'objet « 68 » à travers le prisme scolaire	348
1) Scolarisation et dispositions à la « prise de parole ».....	348
2) Des enseignés et enseignants, précurseurs du mouvement contestataire	361
a. De l'épicentre universitaire à la généralisation de la crise	362
b. Les facteurs de politisation préalable	372
B/ Dynamique et hétérogénéité de la mobilisation universitaire	376
1) Disparités géographiques, disciplinaires et statutaires : les ressorts sociaux et genrés de la mobilisation universitaire.....	377
2) D'une minorité militante au « mouvement de masse » : le processus d'élargissement de la politisation universitaire.....	398
Conclusion chapitre IV :	419
Chapitre V : L'Université en débats	424
A/ La révolution des clercs	425
B/ La prise de la Sorbonne.....	435
C/ L'ancrage disciplinaire des revendications : l'exemple de la Sorbonne	442
1) Des méthodes d'enseignement et d'évaluation, plus ou moins en rupture avec l'existant	444
2) Des vocations professionnelles différentes	449
3) L'ouverture pluridisciplinaire des contenus.....	453
4) Les moyens de la démocratisation	462
5) De nouvelles « structures » plus ou moins élaborées.....	466
D/ Les tentatives de coordination des projets de refondation de l'Université.....	469
E/ La contre-mobilisation universitaire	479
Conclusion chapitre V :	485
Chapitre VI : La stratégie de « retour à l'ordre » du pouvoir politique : à chacun ses profits de crise.....	489
A/ L'urgence de remplacer les responsables de la politique scolaire	490
1) L'échec des solutions proposées par A. Peyrefitte puis par F.-X. Ortoli	491
2) La recomposition tactique du ministère de l'Education nationale et de ses interlocuteurs	503
B/ L'élaboration collective et âprement négociée de « la loi Faure ».....	518
1) Le discours d'E. Faure du 24 juillet à l'Assemblée nationale : reflet de l'ordre de mission du Ministre ?	520
2) Matignon et l'Elysée décisionnaires en dernière instance	524
3) Les sources antinomiques de la loi d'orientation.....	527
4) L'évolution du projet de loi	529
5) Une loi délibérément ambivalente	539
C/ Des mesures matérielles et pédagogiques exceptionnelles	545
1) Le budget dédié à l'enseignement supérieur revu à la hausse	545

2) Un ambitieux programme de créations universitaires	547
3) ... dont des « expériences pilotes » aux enjeux spécifiques	553
a. La priorité du projet « Dauphine »	556
b. Des fondateurs très inégalement dotés et disposés, aux projets plus ou moins congruents avec ceux du pouvoir politique	563
c. Une reconnaissance juridique plus ou moins enthousiaste	570
Conclusion chapitre VI :	581
Conclusion Partie II :	591
PARTIE III LA MISE EN ŒUVRE DE VINCENNES (JUILLET 1968-JUILLET 1970).....	598
Chapitre VII : La division du travail d'institution.....	605
A/ Un premier noyau d' « instituteurs » déjà très divisé.....	605
B/ Le deuxième cercle	614
C/ La délégation de la formalisation juridique et pédagogique à des « experts »	626
Conclusion chapitre VII :	636
Chapitre VIII : Incarnation et inflexion des projets initiaux : les premiers vincennois.....	639
A/ Une cooptation <i>sui generis</i>	641
1) La légitimation de l' « opération » Vincennes.....	644
2) Le « noyau cooptant » ou la matrice enseignante de Vincennes.....	658
B/ La composition de la première équipe enseignante	665
1) Critères de sélection, logiques affinitaires et réseaux au principe des recrutements	670
2) Les réticences politiques et académiques à l'égard des premiers recrutements à Vincennes	679
3) Un corps enseignant jeune, féminisé, sous-doté en professeurs et porté vers les nouvelles disciplines	691
C/ L'arrivée des étudiants et la constitution d'un marché pédagogique et/ou politique pluriel.....	705
Conclusion chapitre VIII :	747
CONCLUSION	750
GUIDE DES SOURCES	759
BIBLIOGRAPHIE	774
LISTE DES ANNEXES	792

LISTE DES TABLEAUX	795
ANNEXES	799
Annexes chapitre II :	800
Annexes chapitre III.....	811
ANNEXE PARTIE I	813
Annexes chapitre IV	819
Annexes chapitre V	820
Annexes chapitre VI.....	853
Annexes chapitre VII	906
Annexes chapitre VIII.....	932
TABLE DES MATIERES	947

