

« Dans le sens inverse de l'histoire » ? Les résistances aux réformes éducatives de l'après-Mai 1968

Yves Verneuil

L'auteur

Agrégé d'histoire, Yves Verneuil est professeur des universités en sciences de l'éducation à l'Université Lumière Lyon 2 et membre du laboratoire ECP (EA 4571). Spécialiste d'histoire de l'éducation, il a notamment publié *Les agrégés. Histoire d'une exception française* (Paris, Belin, 2005 ; rééd. actualisée en poche, coll. « Alpha », 2017).

Résumé

Cet article est une introduction au dossier sur les résistances aux réformes éducatives de l'après-Mai 1968. En dépit de la profusion des publications concernant le moment 1968, peu d'études se sont intéressées aux acteurs et aux mouvements s'étant montrés hostiles à ces réformes, voire franchement opposés. Les réformateurs ont bien davantage retenu l'attention des chercheurs. Ce déséquilibre historiographique a pour effet de limiter la compréhension de l'action gouvernementale : en effet, les gouvernements successifs ont dû choisir de prendre ou non en considération l'influence de ces hommes et de ces groupements. Surtout, ce déséquilibre historiographique s'est souvent accompagné d'une vision simpliste rangeant sans distinction dans la même mouvance tous les mouvements réputés « conservateurs ». Les résistances aux réformes éducatives ont pourtant été de nature diverse, et l'extrême gauche a elle aussi été concernée. Aussi bien la période a-t-elle été marquée par un fort entremêlement entre d'une part les questions pédagogiques et universitaires et d'autre part les questions politiques – un entremêlement qui a d'ailleurs contribué à faire oublier que la plupart des réformes proposées après Mai-juin 1968 avaient été préparées avant. Au demeurant, Mai-juin 1968 continue aujourd'hui d'être considéré par certains comme un moment de rupture expliquant les maux dont souffrirait l'école française.

Pour citer cet article : Yves Verneuil, « "Dans le sens inverse de l'histoire" ? Les résistances aux réformes éducatives de l'après-Mai 1968 », *Histoire@Politique*, n° 37, janvier-avril 2019 [en ligne]

Pour Raymond Aron, Mai 1968 a été une « révolution introuvable ». Il existe toutefois au moins un point commun entre la crise de mai-juin 1968 et la Révolution de 1789 : dans les deux cas, pour reprendre une formule souvent utilisée, les livres se rapportant à ces événements pourraient remplir une bibliothèque. La profusion des publications tient au caractère exceptionnel de l'événement « Mai-juin 1968 », mais aussi à la diversité des analyses et des interprétations¹. Même en s'en tenant aux questions d'enseignement, les études concernant le « moment 1968 » sont nombreuses. En porte témoignage, dans le présent dossier, la synthèse de Jean-François Condette, qui vise à éclairer le lecteur peu familier des enjeux éducatifs de cette période. Un aspect, malgré tout, a moins retenu l'attention des chercheurs : les résistances aux réformes éducatives de l'après-Mai-juin 1968. Ce dossier entend de ce fait contribuer à pallier une lacune, en portant le regard sur des individus, des groupes de pression, des syndicats, qui, pour la plupart, ont été négligés par l'historiographie. Si l'on considère par exemple les travaux sur le syndicalisme des enseignants du secondaire, on pourra remarquer que le Syndicat national des lycées et collèges (SNALC) est le plus souvent réduit à la portion congrue, quand il n'est pas purement et simplement oublié ; c'est *a fortiori* le cas pour la Confédération nationale des groupes autonomes de l'enseignement public (CNGA, un syndicat qui s'est créé en réaction à Mai-juin 1968)². De façon générale, figures et groupements réputés pédagogiquement conservateurs ont été moins étudiés que les associations et les militants favorables à la rénovation pédagogique et aux réformes universitaires. C'est vrai pour le niveau national comme pour le niveau local. Dans le présent dossier, Charles Mercier signale que « dans l'ensemble, les chercheurs qui ont travaillé sur Nanterre se sont prioritairement intéressés aux réseaux et aux acteurs révolutionnaires ou réformistes ». Ce déséquilibre historiographique, qui ne vaut d'ailleurs pas que pour le « moment 1968 », a pour effet de limiter la compréhension de l'action gouvernementale, ainsi que celle du positionnement, dans l'après-Mai-juin 1968, des groupements « progressistes » eux-mêmes. En effet, les gouvernements successifs ont dû choisir de prendre ou non en considération l'influence des groupements hostiles aux réformes pédagogiques et universitaires de l'après-Mai-juin 1968. Par ailleurs, dans le champ syndical, les différentes organisations tiennent compte des prises de position de leurs concurrents – que ce soit pour s'en distinguer ou au contraire pour modérer leur point de vue. Pour reprendre l'exemple des syndicats enseignants du second degré, le SNES, dans les mois qui suivent mai-juin 1968, observe de près le potentiel d'attraction du SNALC et de la CNGA.

À la moindre attention de l'historiographie pour les opposants aux réformes éducatives, on peut voir plusieurs raisons. Du côté des sciences de l'éducation, l'intérêt s'est en général plutôt porté vers les figures réformatrices. Certes, les sciences de l'éducation ne se limitent plus à l'histoire des « grands pédagogues³ » ;

¹ Michelle Zancarini-Fournel, *Le moment 68. Une histoire contestée*, Paris, Le Seuil, 2008.

² Ainsi, dans une contribution portant sur les syndicats enseignants face aux réformes des années 1960, Marinette Solais, dans un ouvrage il est vrai consacré aux réformes éducatives, décide de laisser le SNALC « de côté » : Marinette Solais, « Des syndicats enseignants face aux réformes des années 1960 », dans Renaud d'Enfert et Pierre Kahn, *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Cinquième République : les années 1960*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2011, p. 179-189.

³ François Jacquet-Francillon, « L'histoire de l'éducation et de l'enseignement dans et hors les sciences de l'éducation », dans Alain Vergnoux (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation : l'âge de la maturité ?*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2009, p. 129-140.

mais l'intérêt demeure dominant pour les figures et courants « novateurs ». Ainsi la revue *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle* a-t-elle récemment consacré un dossier à Louis Legrand, qui, dès les années 1960, à partir de sa position au sein de l'Institut pédagogique national (IPN), a cherché à impulser une importante rénovation pédagogique⁴. Sans doute parce qu'il s'agit de mieux comprendre l'origine des évolutions, les travaux historiques ont également été plus nombreux sur les « pères » des réformes et les hauts fonctionnaires qui les ont suggérées ou accompagnées que sur les pôles de résistance. Ainsi Christelle Dormoy a récemment montré comment, à la faveur des événements de mai-juin 1968, l'inspecteur des Finances Jacques de Chalendar s'est employé à retrouver un rôle au sein des cabinets ministériels (celui de François-Xavier Ortoli, puis celui d'Edgar Faure). Ses notes ont contribué à inspirer la loi Faure sur les universités⁵. Mais ce qui montre que l'intérêt des chercheurs s'est plus souvent porté sur les acteurs des réformes que sur leurs opposants, c'est le fait que l'on connaissait assez bien l'action de Jean Capelle comme cheville ouvrière de la réforme créant en 1963 les collèges d'enseignement secondaire (CES)⁶, mais que l'on ignorait généralement ses réticences à l'égard de la loi Faure sur les universités, que Bernard Lachaise met en lumière dans ce dossier⁷. Des travaux d'historiens ont néanmoins été réalisés ces dernières années sur les groupements réputés conservateurs : Nassera Mohraz a fait porter ses recherches sur l'Union nationale inter-universitaire (UNI)⁸ ; Yves Verneuil a fait l'histoire de la Société des agrégés depuis sa fondation en 1914⁹ ; Marc-Olivier Déplaud a porté son attention sur le syndicat autonome des enseignants de médecine pendant le moment 1968¹⁰ ; la thèse de Clémence Cardon-Quint sur les professeurs de français entre 1946 et 1981 a permis de souligner l'importance de la Franco-ancienne (association de professeurs

⁴ Louis Legrand et la recherche en éducation. *Perspectives historiques et philosophiques : Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2018/2 (Vol. 51). Sur l'action de Louis Legrand à l'IPN dans les années 1960, voir Francine Best, « Louis Legrand, créateur de la recherche pédagogique à l'Institut pédagogique national », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 51, n° 2, 2018, p. 13-23.

⁵ Christelle Dormoy-Rajramanan, « "Mai 68" : fenêtre d'opportunité pour un haut fonctionnaire au placard. Jacques de Chalendar et la politique universitaire », *Politix*, n° 122, 2018, p. 187-220.

⁶ Antoine Prost, « Jean Capelle, profil d'un réformateur », dans *Regards historiques sur l'éducation en France XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Belin, 2007, p. 81-84 ; Bruno Poucet, « Les cadres de l'Éducation nationale et les ambitions gaulliennes de réforme pour l'école et l'université », dans Serge Berstein, Pierre Birnbaum et Jean-Pierre Rioux, *De Gaulle et les élites*, Paris, La Découverte, 2008, p. 128-142.

⁷ Vincent Troger avait toutefois déjà fait ressortir que les idées de Jean Capelle reposaient sur une conception innéiste des aptitudes. Il opposait en fait Jean Capelle à deux autres hauts fonctionnaires de l'administration de l'Éducation nationale, Louis Cros et Roger Gal, pour leur part favorables à la rénovation pédagogique. Cf. Vincent Troger, « Modernisation économique et réforme pédagogique : la rencontre des partisans de l'éducation nouvelle et des économistes au début de la Cinquième république », dans Renaud d'Enfert et Pierre Kahn, *Le Temps des réformes...*, *op. cit.*, p. 21-33.

⁸ Nassera Mohraz, « L'UNI et les gaullistes », dans François Audigier, Bernard Lachaise et Sébastien Laurent (dir.), *Les gaullistes. Hommes et réseaux*, Paris, Nouveau Monde éditions, 2013, p. 61-80 ; Nassera Mohraz, « L'UNI (Union nationale interuniversitaire) : l'opposition de droite la plus virulente à la loi Faure (1968-1984) », dans Bruno Poucet et David Valence (dir.), *La loi Faure : réformer l'université après 1968*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016, p. 99-121.

⁹ Yves Verneuil, *La Société des agrégés de sa fondation à nos jours*, doctorat, histoire, sous la direction de Françoise Mayeur, Université Paris IV-Sorbonne, 2001 ; Yves Verneuil, « Valeurs et combats de la Société des agrégés depuis 1914 », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 77, janvier-mars 2003, p. 69-84.

¹⁰ 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*, n° 73, 2009, p. 21-45.

de latin et de français), contre les vues de laquelle s'est formée en 1967 la réformiste Association française des enseignants de français¹¹.

Le paysage des groupements pédagogiques et corporatifs réputés conservateurs commence donc à être mieux connu. Mais il reste bien des traits à préciser, des figures à éclairer, des nuances à opérer. Car si l'étude de ce paysage fait apparaître des convergences, elle montre aussi des différences d'appréciation entre les différentes organisations, ainsi que la complexité des positions des acteurs. L'un des principaux enjeux de ce dossier est donc de rappeler l'inanité, en matière d'analyse historique, des postures et des analyses manichéennes. Celles-ci ont d'autant plus pu se développer – et c'est un autre aspect-clé de ce dossier – que les questions pédagogiques et universitaires se sont largement politisées dans l'après-Mai-juin 1968. Certes, l'entremêlement des questions scolaires et des polémiques politiques n'est pas un phénomène nouveau ; mais les événements de mai-juin 1968 ont fait franchir un degré supplémentaire à cette politisation. Au reste, il n'est pas sûr que, cinquante ans plus tard, les conséquences de Mai-juin 1968 sur le système scolaire soient désormais toujours analysées en dehors de tout manichéisme : pour certains essayistes et hommes politiques, ce n'est peut-être plus « la faute à Rousseau », mais c'est assurément celle de « Mai 68 ». Sans parler du fait que l'élan réformateur s'inscrit dans une séquence qui a commencé bien avant 1968, le manichéisme empêche pourtant de voir la complexité de « Mai 68 » et de discerner la variété des positions de ceux qui témoignèrent de leurs réticences ou de leur opposition aux réformes éducatives de l'après-Mai-juin 1968.

L'important train de réformes de l'après-Mai-juin 1968

Le 24 juillet 1968, Edgar Faure, qui a été nommé ministre de l'Éducation nationale le 12 juillet précédent, prononce à l'Assemblée nationale un discours qui fait sensation. Il fait connaître sa volonté de réformer en profondeur l'organisation, mais aussi l'esprit des structures d'enseignement, de même que les contenus et les méthodes. Ainsi pour l'enseignement secondaire :

« Une révision de notre enseignement secondaire s'impose donc. L'élève cessera de se sentir passif : il "participera" à l'étude dont il comprendra mieux l'utilité terminale, qui ne coupera pas le contact avec les choses qui lui sont familières ou le préoccupent au dehors, étude qui, par le tronc commun des connaissances essentielles, sera exonérée du soupçon de différenciation sociale et d'enseignement de classe, au sens non scolaire du terme¹². »

Qu'elles concernent l'enseignement supérieur ou celui du second degré, les réformes annoncées se placent sous le signe d'un triple impératif : participation (ce qui implique aussi une nouvelle relation entre « enseignants » et « enseignés »), autonomie (rupture avec la « conception napoléonienne de l'Université centralisée et autoritaire ») et modernisation des enseignements (appel à la pluridisciplinarité dans

¹¹ Clémence Cardon-Quint, *Lettres pures et lettres impures ? Les professeurs de français dans le tumulte des réformes, histoire d'un corps illégitime (1946-1981)*, doctorat, histoire, sous la direction de Gilbert Nicolas et de Jean-Noël Luc, Université de Rennes, 2010.

¹² *Journal officiel de la République française, débats parlementaires, Assemblée nationale*, 25 juillet 1968, p. 2530.

les universités, ouverture « de plus en plus sur la vie » dans l'enseignement secondaire).

La volonté de réforme se traduit dans les actes. Dès le 12 novembre est promulguée une loi sur les universités, qui leur confère « la personnalité morale et l'autonomie financière » (article 3), organise les unités d'enseignement et de recherche (UER) et institue la participation des étudiants et des enseignants à la gestion des établissements. Dans le second degré, l'enseignement du latin est reporté de la classe de 6^e (pour la section classique) à la classe de 4^e¹³. Le décret du 8 novembre remanie par ailleurs les conseils d'administration des lycées et collèges, en introduisant une représentation élue des élèves et des parents d'élèves. Il institue également la participation de représentants des élèves et des parents dans les conseils de classe de fin de trimestre, du moins en dehors de la discussion des cas individuels. Dans l'enseignement primaire, l'arrêté du 7 août 1969 et la circulaire du 2 septembre suivant (dont les textes ont été préparés par le cabinet d'Edgar Faure) instituent et organisent le « tiers-temps pédagogique » : l'horaire de classe hebdomadaire est réparti en trois unités temporelles, correspondant respectivement aux disciplines fondamentales (français et calcul : quinze heures hebdomadaires), aux « disciplines » ou « activités d'éveil » (morale, histoire et géographie, exercices d'observation, dessin ou travail manuel, chant, activités dirigées : six heures hebdomadaires) et à l'éducation physique et sportive (six heures hebdomadaires). Par ailleurs, la circulaire du 27 mai 1969 établit la possibilité de créer des conseils d'école, dans le but de favoriser les rencontres entre enseignants, parents et élus locaux. Enfin, pour le premier comme pour le second degré, la circulaire du 6 janvier 1969 recommande de supprimer les compositions trimestrielles, au profit d'exercices faits en classe ; de substituer à l'échelle de notation traditionnelle de 0 à 20 une échelle simplifiée d'appréciation par lettres ; d'exclure les classements par rang. Ajoutons que la formation des enseignants est réformée : la circulaire du 18 octobre 1968 généralise la formation en deux ans après le baccalauréat des élèves-maîtres des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices (ce qui induit la fermeture des classes préparant au baccalauréat) et celle du 6 juin 1969 préconise l'introduction d'enseignements universitaires dans les cursus des élèves-maîtres¹⁴. Quant à l'arrêté du 2 décembre 1968, il abolit le stage d'agrégation que devaient faire les agrégatifs avant de passer le concours¹⁵. À ce moment, nul ne sait au demeurant ce que va devenir l'agrégation, le ministre ayant constitué des commissions réfléchissant pour l'une à la formation des enseignants¹⁶, pour l'autre à la rénovation pédagogique¹⁷.

Encore cette énumération ne tient-elle pas compte des changements introduits après Mai-juin 1968. À la suite d'Antoine Prost, il convient en effet de distinguer réformes

¹³ André Robert, *L'école en France de 1945 à nos jours*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2015, p. 85.

¹⁴ Jean-François Condette, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 234.

¹⁵ Lydie Heurder et Yves Verneuil, « La formation des professeurs du second degré dans les CPR, 1952-1990 », dans Antoine Prost (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014, p. 179.

¹⁶ Yves Verneuil, « Les commissions sur la formation des maîtres dans l'après 1968 », dans Antoine Prost (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010, op. cit.*, p. 133-147 ; Yves Verneuil, « Agrégation, ségrégation, désagrégation. La situation des agrégés dans les années 1960 », dans Ludivine Bantigny, Aline Benain et Muriel Leroux (coord.), *Printemps d'histoire. La khâgne et le métier d'historien. Pour Hélène Rioux*, Paris, Perrin, 2004, p. 169-178.

¹⁷ Pierre Kahn, « La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme ? », *Le Télémaque*, n° 34, 2008, p. 43-58.

et changements. Une réforme est « un changement important voulu par les autorités responsables ». En revanche, un changement n'est pas le fait d'une politique délibérée¹⁸. Dans de nombreux lycées, les changements n'en sont pas moins très apparents : le pantalon est progressivement toléré pour les lycéennes¹⁹ ; les élèves qui souhaitent fumer une cigarette le font ouvertement, et non plus en cachette dans les toilettes. Certains professeurs, au demeurant, fument en cours²⁰.

Cependant, après l'élection présidentielle de 1969, qui voit l'ancien agrégé de lettres Georges Pompidou porté à l'Élysée, Edgar Faure est remplacé au ministère de l'Éducation nationale par Olivier Guichard. La circulaire du 1^{er} novembre 1969 rétablit l'enseignement du latin en 5^e, du moins sous forme d'initiation, et celle du 9 juillet 1971 rétablit la notation chiffrée dans les classes à examen. Politique de réaction ? Olivier Guichard oscille en fait entre d'une part volonté réformatrice, dont témoignent son soutien aux commissions réfléchissant à la formation des maîtres ainsi que l'institution de la commission Emmanuelle sur la rénovation de l'enseignement du français, et d'autre part prise en compte des critiques à l'égard des réformes mises en œuvre depuis 1968. À vrai dire, ces critiques portent à la fois sur les changements et sur les réformes : car ce n'est pas seulement la politique ministérielle qui fait l'objet de critiques, mais parfois son absence de politique – ou son absence de réaction – face à des changements considérés comme négatifs. Un certain nombre de groupements sont d'ailleurs nés après Mai-juin 1968, dans le but de lutter contre les « dérives » qui, selon eux, se sont manifestées depuis les événements de Mai : l'Union nationale des associations autonomes de parents d'élèves (UNAAPE) est créée le 25 juin 1968 ; la CNGA est née le 20 juin 1968 ; quant à l'UNI, elle dépose ses statuts à la préfecture de police de Paris le 12 février 1969, mais l'association était en gestation dès les événements de mai-juin 1968, avec le soutien de Jacques Foccart²¹.

Réformes de l'après-Mai ou réformes issues de Mai 1968 ?

Il est certain que, dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur, l'atmosphère a changé après Mai-juin 1968. Pour autant, peut-on considérer que les réformes qui ont suivi sont une conséquence de Mai ? Cette question préalable ne se résume pas à rappeler, conformément à une remarque bien connue des historiens, que ce n'est pas parce qu'un phénomène a lieu après un autre qu'il est la conséquence de celui-ci. La question est plutôt de savoir si les réformes qui ont suivi Mai-juin 68 auraient été décidées même si Mai 68 n'avait pas eu lieu. On n'écrit pas l'histoire avec des si ? « Si », répond malicieusement Antoine Prost, pour qui « toute histoire est contre-factuelle. Il n'y a pas d'autre moyen, pour identifier les causalités, que de se transporter en imagination dans le passé et de se demander si, par hypothèse, le déroulement des événements aurait été le même au cas où tel ou tel facteur [...] aurait

¹⁸ Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation en France de 1936 à nos jours*, Paris, Le Seuil, 2013, p. 302.

¹⁹ Christine Bard, *Une histoire politique du pantalon*, Paris, Le Seuil, 2010, p. 341.

²⁰ Antoine Prost, *Éducation, société et politique. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Le Seuil, p. 162. Voir également le témoignage de « Puramole », dans Christelle Dormoy-Rajramanan, Boris Gobille et Erick Neveu, *Mai 68 par celles et ceux qui l'ont vécu*, Ivry-sur-Seine, Éditions de l'Atelier/Médiapart, 2018, p. 147.

²¹ François Audigier, *Histoire du SAC. La part d'ombre du gaullisme*, Paris, Stock, 2003, p. 149.

été différent²² ». À première vue, l'important train de réformes décidé par Edgar Faure est bien la conséquence de Mai. Dans son discours à l'Assemblée nationale du 24 juillet 1968, celui-ci le suggère lui-même :

« Ce devoir même impose au ministère que j'ai l'honneur de diriger et qui a rendu de si grands services ce que l'on appelle une "révision déchirante" de ses habitudes, de ses structures et de ses doctrines. Nul n'en doute depuis la tourmente de mai et nul ne pense non plus qu'il s'agit là d'un épisode passager de son existence²³. »

Toutefois le ministre suggère aussi que le mouvement a des causes profondes : moindre respect envers la famille, la patrie, les cadres religieux. Or ces changements avaient été ressentis avant les événements de Mai. Par ailleurs, des enquêtes de l'Institut national d'études démographiques (INED) à la publication en 1964 des *Héritiers* par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron²⁴, le constat des inégalités sociales de réussite scolaire avait conduit certains milieux pédagogiques, souvent influencés par les idées de « l'Éducation nouvelle »²⁵, à s'interroger sur la nécessité de réformes pédagogiques. À leurs yeux, l'école peut jouer un rôle de compensation contrebalançant l'influence du milieu social et familial, pourvu qu'elle aille dans le sens d'une individualisation de l'enseignement²⁶. Le mouvement réformateur a trouvé son point d'orgue dans le colloque d'Amiens de mars 1968, organisé à l'appel de l'Association pour l'expansion de la recherche scientifique²⁷. Sa conclusion insiste sur la nécessité de réformer la formation des enseignants pour transformer la relation pédagogique. Le 17 mars 1968, le ministre de l'Éducation nationale Alain Peyrefitte prononce lui-même le discours de clôture : même si, comme l'a souligné récemment André Robert, ses positions sont moins radicales que celles de nombreux participants au colloque, il n'en fait pas moins savoir que les sujets développés rencontrent ses préoccupations et que « [les] points de vue [des participants] étaient, dans l'ensemble, assez proches des nôtres²⁸ ». De fait, sitôt nommé Rue de Grenelle, le ministre installe un groupe de travail chargé de réfléchir aux questions pédagogiques et éducatives. Ce groupe rend ses conclusions sous la forme d'une synthèse en 27 points. Cette synthèse n'a pas été rendue publique, mais Alain Peyrefitte en donne le détail en annexe 1 de son ouvrage *C'était de Gaulle*. Les propositions vont dans le sens d'une profonde rénovation pédagogique, avec l'objectif de modifier le rapport entre enseignants et enseignés. Le ministre voudrait aussi donner davantage d'autonomie aux universités, en leur accordant notamment la liberté de recruter leurs étudiants et leurs enseignants.

²² Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Le Seuil, 1996, p. 175 et p. 178.

²³ *Journal officiel de la République française, débats parlementaires, Assemblée nationale*, 25 juillet 1968, p. 2525.

²⁴ Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 462-463.

²⁵ L'éducation nouvelle est un courant prônant à la fois de nouvelles méthodes pédagogiques s'appuyant sur la mise en activité de l'enfant et un nouveau type de relations entre enseignants, parents et enfants. Voir notamment Laurent Gutierrez, Laurent Besse et Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école, l'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, PUG, 2012.

²⁶ Catherine Dorison, « Quelle réforme pour quelle démocratisation ? La question de l'école primaire dans la transformation du système éducatif, 1945-1970 », *Le Télémaque*, n° 34, 2008, p. 29-42.

²⁷ André D. Robert, « Autour de mai 68, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 41, n° 3, 2008, p. 27-45.

²⁸ André D. Robert, « Alain Peyrefitte, la rénovation de la pédagogie et le colloque d'Amiens », communication lors du colloque « Le Colloque d'Amiens, Mars 1968 », Amiens, 8-9 mars 2018, actes à paraître.

Comme l'écrit Antoine Prost, « il est impossible de savoir ce qu'aurait été le destin du projet Peyrefitte sans les événements de 1968²⁹ ». Il estime néanmoins qu'après Mai, Edgar Faure a fait aboutir les réformes qui étaient prêtes : suppression des compositions et classements, remplacement de la notation de 0 à 20 par une notation de A à E, tiers-temps à l'école et activités d'éveil, mathématiques modernes en 6^e et en 2^{de} à la rentrée 1969, allongement à deux ans de la formation professionnelle et formation continue des instituteurs, suppression du latin en 6^e et en 5^e. Toutes ces mesures, insiste Antoine Prost, ont été pensées et préparées avant les événements de Mai-juin 1968. C'est pourquoi il estime que si, en apparence, Mai-juin 1968 a eu pour conséquence, dans un premier temps, une accélération des réformes pédagogiques, en réalité les événements de Mai ont eu pour effet de politiser le débat pédagogique, rendant impossible toute discussion : « L'événement flamboyant de 1968 a finalement condamné, en le magnifiant, le mouvement réformateur qui l'avait préparé³⁰. » Emmanuelle Picard observe de même que la réforme du Comité consultatif des universités, qui était en préparation au cours des années 1960, subit le contrecoup des événements de Mai : le texte finalement adopté est beaucoup moins révolutionnaire que les textes initiaux, car la majorité des professeurs de droit et de lettres repoussent désormais l'équilibre entre les enseignants de rang A et ceux de rang B³¹. Dans ces conditions, on peut se demander s'il est vraiment légitime de parler des réformes issues de Mai-juin 1968. À l'interrogation sur la question de savoir si les réformes pédagogiques auraient été décidées même si Mai-juin 68 n'avait pas eu lieu, ne faut-il pas substituer l'interrogation sur la question de savoir si ce n'est pas davantage de réformes qui auraient été décidées, si Mai-juin 68 n'avait pas eu lieu ? Dans le présent dossier, Patricia Legris prend l'exemple des débats concernant l'enseignement de l'histoire dans le second degré. Le projet d'ouvrir l'histoire scolaire sur les autres sciences sociales suscitait certes des polémiques avant 1968 ; mais après les événements de Mai la défiance envers la rénovation de cet enseignement est relayée par des personnalités craignant des dérives idéologiques des contenus scolaires du fait de l'influence des divers courants marxistes. L'enseignement du français à l'école primaire, dont le cas a été étudié par Marie-France Bishop, témoigne également de la politisation du débat pédagogique³².

Politisation du débat pédagogique

Yann Forestier partage avec Antoine Prost l'idée qu'il existait avant Mai-juin 68 un « consensus réformateur ». Il remarque toutefois aussi que ce consensus apparent masquait des dissonances : à la veille de Mai 68, tout le monde semble d'accord pour changer d'école, mais tout le monde n'est pas d'accord sur les réformes à faire³³. Aussi

²⁹ Antoine Prost, *Regards historiques sur l'éducation...*, op. cit., p. 201.

³⁰ Antoine Prost, « Comment 68 a condamné les pédagogues », *Le Monde de l'éducation*, n° 369, mai 2008, p. 36.

³¹ Emmanuelle Picard, « Les universitaires de Mai 68 : tensions structurelles et radicalisation syndicale autour de la réforme du Comité consultatif des universités », dans Bruno Benoît, Christian Chevandier, Gilles Morin, Gilles Richard, Gilles Vergnon (dir.), *À chacun son Mai ? Le tour de France de mai-juin 1968*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 269-280.

³² Marie-France Bishop, « Enjeux pédagogiques et enjeux politiques de la rénovation du français à l'école élémentaire (1967-1980) », dans Pierre Kahn et Youenn Michel (dir.), *Formation, transformation des savoirs scolaires. Histoires croisées des disciplines (XIX^e-XX^e siècles)*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2016, p. 111-126.

³³ Yann Forestier, « Le colloque d'Amiens dans la presse, temps fort d'un long emballement médiatique (années 1960) », communication lors du colloque « Le Colloque d'Amiens, Mars 1968 », Amiens, 8-

bien, avant Mai-juin 1968, une politique audacieuse de réformes eût-elle assurément subi le feu des critiques, y compris de la part de milieux réformateurs. En outre, il eût fallu compter avec l'opposition des milieux conservateurs, comme la Société des agrégés ou le SNALC. Par ailleurs, le Premier ministre Georges Pompidou était des plus réservés au sujet des réformes pédagogiques. Au vrai, les divergences de vues entre les ministres de l'Éducation nationale, Georges Pompidou (assisté de son conseiller pour l'éducation, Henri Domerg) et le président de la République Charles de Gaulle (avec Jacques Narbonne comme conseiller pour les questions d'éducation) ont été constantes depuis 1962³⁴. Alain Peyrefitte envisageait de faire passer ses réformes visant à la rénovation pédagogique en échange de la mise en œuvre de la politique d'orientation autoritaire à laquelle tenait l'Élysée, mais il est difficile de savoir si l'opposition de Matignon n'aurait pas empêché cette stratégie d'aboutir. Quoi qu'il en soit, on peut estimer qu'il n'est pas étonnant que les mesures prises par Edgar Faure, et, pour certaines, poursuivies par Olivier Guichard, aient suscité la critique des milieux pédagogiques conservateurs. Ces derniers conservent des relais d'influence. Dans sa récente étude sur Jacques de Chalendar pendant le moment 1968, Christelle Dormoy-Rajramanan, montre que certains conseillers de De Gaulle (Sébastien Loste, Henri Domerg) se méfiaient de la trop grande propension (selon eux) de l'entourage d'Edgard Faure à faire des concessions à la contestation étudiante. Sébastien Loste continue de recevoir les « représentants des positions les plus "conservatrices" de l'ordre universitaire traditionnel (la Société des agrégés et le Syndicat autonome de l'enseignement supérieur)³⁵ ». On ne peut comprendre l'action ministérielle sans tenir compte de ces influences.

Les ministres doivent en outre prendre en considération la création, après Mai-juin 1968, de nouvelles organisations, telles que l'UNAAPE, l'UNI et la CNGA. Leur apparition marque le surgissement d'une nouvelle critique : ce que déplorent en effet ces syndicats et associations, c'est d'abord la politisation qui régnerait dans les établissements scolaires et universitaires, aussi bien, à leurs yeux, de la part des syndicats étudiants ou enseignants réputés de gauche que de la part de certains responsables d'associations de parents d'élèves. Des enseignants transformeraient leurs cours en forums politiques. En fait, de façon générale, les questions pédagogiques, y compris le mode de placement des tables et des chaises dans une salle de classe, ont alors tendance à être débattues sur un mode politique.

9 mars 2018, actes à paraître ; Yann Forestier, « Des équipes d'animateurs prendront bientôt la place du professeur », *Les cahiers pédagogiques*, 18 mai 2018, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Des-equipes-d-animateurs-prendront-bientot-la-place-du-professeur> [consulté le 9 octobre 2018]. Yann Forestier, *L'école, exception médiatique : la presse face aux enjeux des changements pédagogiques, 1959-2008*, doctorat, sous la direction de Jean-Noël Luc et de Bruno Poucet, Université Paris-Sorbonne, 2014.

³⁴ Voir par exemple Bruno Poucet, « Un enseignement pour une seule jeunesse », dans *Charles de Gaulle et la jeunesse. Colloque international organisé par la Fondation Charles de Gaulle*, Paris, Plon/Fondation Charles-de-Gaulle, 2005, p. 257-276.

³⁵ Christelle Dormoy-Rajramanan, art. cit., p. 207. Dans une étude sur l'orientation scolaire, Paul Lehner montre également que les événements de Mai-juin 1968 ont certes conduit à des changements (il n'est plus question d'orientation autoritaire), mais que n'ont pas disparu un certain nombre d'idées antérieures à Mai-juin 1968 : Pierre Billecocq (secrétaire d'État auprès du ministre de l'Éducation nationale entre juin 1969 et juillet 1972) continue ainsi de concevoir l'orientation scolaire comme un moyen d'éviter que trop d'élèves du premier cycle du second degré ne se dirigent vers le second cycle, puis vers les études supérieures (Paul Lehner, « La mise en place d'un système d'orientation scolaire au lendemain de Mai-juin 1968 : entre rénovation pédagogique et reflux conservateur (1968-1973) », *Politix*, n° 122, 2018, p. 165-185).

On pourrait assurément considérer que ce n'est pas la première fois que les questions pédagogiques prennent une tournure politique et rappeler que la réforme Bérard sur les humanités classiques, en 1923, avait suscité une vive controverse politique³⁶, ou encore qu'au moment du Front populaire Jean Zay avait été qualifié de ministre de la « récréation nationale³⁷ ». Pour la période des années 1960, Ludivine Bantigny remarque que Michel Debré déplorait en 1962 le manque de vigilance des pouvoirs publics vis-à-vis des cours d'instruction civique dispensés dans les lycées et collèges. Selon lui, cette négligence risquait de laisser les contenus d'enseignement aux syndicats enseignants. Comme le souligne Ludivine Bantigny, « l'enjeu est de taille, franchissant les frontières de la pédagogie pour pénétrer dans le champ du politique³⁸ ». On pourrait même estimer que les questions concernant l'École ont toujours été des questions politiques, surtout en France où la « guerre scolaire » a longtemps été un discriminant entre la droite et la gauche³⁹. De fait, la loi Debré de 1959 sur l'enseignement privé⁴⁰ ne passe pas auprès du camp laïque (on se souvient du fameux « Serment de Vincennes » du 19 juin 1960⁴¹) et provoque, comme l'a noté Ismaïl Ferhat, un nouveau rapprochement entre la Fédération de l'Éducation nationale (FEN) et la Section française de l'Internationale ouvrière (SFIO)⁴². Néanmoins le débat éducatif avait tendu, au cours des années 1960, à se déplacer vers la question de la démocratisation de l'enseignement : questions de structures scolaires et questions de pédagogie. Certes, la FEN ne masque pas ses affinités avec les partis de gauche, en particulier avec la SFIO puis la Fédération de la gauche démocrate et socialiste (FGDS)⁴³, et tend à relier sa doctrine pédagogique à l'idéal de construction du socialisme⁴⁴. Le Syndicat générale de l'Éducation nationale (SGEN)-CFDT entretient également des liens avec les partis de gauche, notamment avec la FGDS, même s'il comprend aussi une forte implantation militante au Parti socialiste

³⁶ Françoise Mayeur, « Léon Bérard, ministre de l'Instruction publique de Poincaré », *Revue de Pau et du Béarn*, n° 18, 1991, p. 283-303.

³⁷ Sur les réformes éducatives au moment du Front populaire, Pascal Ory, *La Belle Illusion. Culture et politique sous le signe du Front populaire (1935-1938)*, Paris, Plon, 1994.

³⁸ Ludivine Bantigny, « De la modernité dans le lycée des années 1950 : l'adaptation de la culture lycéenne au "monde moderne" », dans Pierre Caspard, Jean-Noël Luc et Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*, Lyon, INRP, 2005, p. 278.

³⁹ Bruno Poucet, *La Liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé*, Paris, Fabert, 2009.

⁴⁰ Bruno Poucet (dir.), *La loi Debré : paradoxes de l'Etat éducateur ? Actes du colloque d'Amiens des 9-10 décembre 1999*, Amiens, CRDP de Picardie, 2001.

⁴¹ Le 19 juin 1960, sur la pelouse du bois de Vincennes, 400 000 personnes représentant 10 800 000 pétitionnaires, prêtent serment de lutter pour l'abrogation de la loi Debré du 31 décembre 1959 qui permet le financement public des écoles privées ayant passé un contrat avec l'État.

⁴² Ismaïl Ferhat, *Socialistes et enseignants. Le parti socialiste et la Fédération de l'Éducation nationale de 1971 à 1992*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2017. Du fait de la politique algérienne de Guy Mollet, puis du vote par celui-ci des pleins pouvoirs au général de Gaulle, la FEN avait pris ses distances avec la SFIO et s'était rapprochée du PSA, puis du PSU.

⁴³ La liaison avec la FGDS est facilitée par l'appartenance de nombreux militants à la « galaxie laïque ». Mais certains militants de la FEN sont membres du PSU. Les syndicats de la FEN comprennent d'autre part une tendance, appelée « Unité et Action » à partir de 1966, dont les dirigeants sont majoritairement proches du PCF. Cette tendance devient majoritaire dans le SNES en 1967. Cf. Guy Brucy, *Histoire de la FEN*, Paris, Belin, 2003 ; Alain Dalançon, *Histoire du SNES*, t. 2 : *Les années tournant (1967-1973)*, Paris, IRHSES, 2007.

⁴⁴ Un texte emblématique est, en 1957, l'« Appel pour un mouvement syndical uni et démocratique », lancé à l'initiative du secrétaire général du SNI, qui énonce que la mission du syndicalisme réside dans « la transformation des structures économiques et sociales dans le sens de l'émancipation constante des travailleurs et de l'accroissement de leur dignité humaine » (cité par Véronique Aubert, Alain Bergounioux, Jean-Paul Martin et René Mouriaux, *La forteresse enseignante : la Fédération de l'Éducation nationale*, Paris, Fondation Saint-Simon/Fayard, 1985, p. 307.

unifié (PSU)⁴⁵. Les mémoires de Jacques Narbonne témoignent d'ailleurs de la volonté du pouvoir gaulliste de réduire l'influence des syndicats enseignants⁴⁶. Fondé en 1958, le Mouvement national universitaire d'action civique réunit des enseignants hostiles à la « politisation des syndicats » ; Jacques Narbonne figure parmi ses premiers membres⁴⁷. Il n'en reste pas moins que les débats sur les réformes de l'enseignement (institution des CES avec leurs différentes filières, réforme de l'enseignement du supérieur...) sont plutôt de nature technique. Ce n'est plus tout à fait le cas après les événements de Mai. Comme le relève Antoine Prost, « tandis que la critique de l'enseignement comme appareil idéologique d'État [...] et l'assimilation de la relation enseignant-enseigné à une domination analogue à celle du patron sur l'ouvrier deviennent dans certains milieux le seul discours politiquement correct, la réforme du français à l'école élémentaire devient, pour ses adversaires, une entreprise stalinienne, menée par des révolutionnaires qui, n'ayant pas pu réussir dans la rue, ont entrepris de saper la civilisation en son cœur : la langue⁴⁸ ». Pour Antoine Prost, des questions qui étaient posées en termes pragmatiques, sur un terrain purement professionnel, à froid, à partir d'études de sociologues ou de chercheurs comme Louis Legrand⁴⁹, ont pris, du fait des événements de 1968 et de la radicalisation qui a suivi, une connotation intensément politique :

« L'association étroite qui se noue alors dans l'opinion entre la rénovation pédagogique et mai 68 dévoie le débat public. Certes, tout projet pédagogique comporte une dimension politique, et les propositions d'Amiens visaient à rendre l'école plus efficace, mais aussi plus juste et plus démocratique. Cependant, elles étaient argumentées et discutées dans leur ordre propre, avec des arguments pédagogiques, de façon en quelque sorte technocratique. 1968 rend la discussion idéologique. La politisation du débat pédagogique surcharge toute question professionnelle, les méthodes de lecture, la dictée, la dissertation, etc., d'enjeux politiques [...]»⁵⁰.

Assurément, le « moment 1968 » ne constitue pas un moment de rupture absolue en matière de politisation des questions scolaires : il y en a eu d'autres auparavant. Il ne constitue pas non plus le seul moment de politisation des questions pédagogiques : il y en aura d'autres par la suite. Ainsi, à la fin des années 1970, la question de l'enseignement de l'histoire redevient un élément du débat politique⁵¹ ; et depuis la fin du XX^e siècle, elle revient à vrai dire régulièrement sur le devant de la scène

⁴⁵ Madeleine Singer, *Histoire du SGEN, 1937-1970. Le Syndicat général de l'Éducation nationale*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1987, p. 433-434.

⁴⁶ Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation : une rencontre manquée*, Paris, Denoël, 1994.

⁴⁷ Archives nationales, 20150100/80 (fonds de la direction générale de la police nationale, direction centrale des renseignements généraux : comprend une liste des membres du Mouvement national universitaire d'action civique lors de sa fondation en 1958).

⁴⁸ Antoine Prost, « Comment 68 a condamné les pédagogues », art. cit., p. 36.

⁴⁹ En 1966, Louis Legrand devient directeur de la recherche à l'IPN. Il impulse notamment une recherche sur l'enseignement du français, puis ouvre un chantier expérimental sur la structure des collèges (Antoine Prost et Francine Best, « Louis Legrand (1921-2015) », *Revue française de pédagogie*, n° 191, 2015/2, p. 101-104.

⁵⁰ Antoine Prost, *Du changement dans l'école...*, op. cit., p. 164. Voir aussi Antoine Prost, « 1968, ou la politisation des questions pédagogiques », in Jacques Girault (dir.), *Les enseignants dans la société française au XX^e siècle. Itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2004, p. 147-164.

⁵¹ Patricia Legris, *Qui écrit les programmes d'histoire ?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2014.

politique, en liaison notamment avec la question de l'immigration postcoloniale⁵². De même, au début des années 1980, au moment du passage d'Alain Savary au ministère de l'Éducation nationale, les débats pédagogiques se sont de nouveau politisés⁵³. Il reste que le moment 1968 a bien constitué une séquence de politisation intense des questions scolaires et universitaires.

En faisant observer que certains groupements assimilent la relation entre « enseignants » et « enseignés » à une domination analogue à celle du patron sur l'ouvrier⁵⁴, Antoine Prost fait ressortir une donnée essentielle : ce ne sont pas seulement les groupements « conservateurs » qui dénoncent la politisation. Cette dénonciation constitue néanmoins un axe central de leur discours. Ce n'est pas parce que ces mouvements se proclament apolitiques que leur doctrine ne repose pas sur un soubassement idéologique. Aussi bien, la politisation, comme l'enfer, c'est les autres...

Au demeurant, le débat sur l'école n'est pas troublé seulement par la politisation : les réformes initiées par Edgar Faure consacrent un autre déplacement, celui de la démocratisation comme sélection des élites, vers une autre conception de la démocratisation de l'enseignement, visant à démocratiser la réussite⁵⁵ :

« Cette vue, déclare le ministre dans son discours du 24 juillet 1968, nous impose comme objectif la démocratisation de l'enseignement et nous entendons par là, bien entendu, l'enseignement tout entier, de la maternelle à l'université. [...] 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. [...]

« Cela ne justifie pas toutefois l'existence d'un système dont la vocation n'est pas de constater l'existence naturelle d'une élite, mais bien de rendre meilleurs ceux qui ne sont pas nés exceptionnels⁵⁶. »

C'était déjà l'objectif énoncé par Alain Peyrefitte lorsque, dans son discours de présentation du budget 1968 à l'Assemblée le 26 octobre 1967, il disait vouloir passer d'une « démocratisation quantitative » à une « démocratisation qualitative de l'enseignement ». Mais une autre partie des gaullistes était avant tout soucieuse d'orientation autoritaire. Pour le secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale, Pierre Laurent, il ne fallait pas encombrer les filières classiques et modernes des CES d'élèves inaptes ; pour Jacques Narbonne, il importait de

⁵² Laurence De Cock (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, 2017 ; Laurence De Cock, *Sur l'enseignement de l'histoire : débats, programmes et pratiques du XIX^e siècle à aujourd'hui*, Paris, Libertalia, 2018 ; Laurence De Cock, *Dans la classe de l'homme blanc : l'enseignement du fait colonial des années 1980 à nos jours*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2018.

⁵³ Ludivine Balland, *Une sociologie politique de la crise de l'école : de la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes*, doctorat, science politique, sous la direction de Bernard Pudal, Université Paris-Nanterre, 2009.

⁵⁴ Christian Laval note de même : « Le classement des élèves, le pouvoir absolu du maître et du professeur, le règlement tatillon, tout cela est interprété comme un dispositif fonctionnellement adapté à la domination de la classe bourgeoise sur les classes dominées » (Christian Laval, « Imaginer l'école d'une société libre », dans Philippe Artières et Michelle Zancarini-Fournel (dir.), *68, une histoire collective (1962-1981)*, Paris, La Découverte, 2008, p. 614.

⁵⁵ Antoine Prost, « La démocratisation de l'enseignement : histoire d'une notion », dans *Voyages en histoire. Mélanges offerts à Paul Gerbod*, Besançon, *Annales littéraires de l'Université de Besançon*, 1995, p. 119-129.

⁵⁶ *Journal officiel de la République française, débats parlementaires, Assemblée nationale*, 25 juillet 1968, p. 2525 et p. 2531.

renforcer l'orientation en fonction des besoins de l'économie⁵⁷ : c'est d'ailleurs dans l'optique de détourner de l'université les flux de bacheliers qu'avaient été créés les instituts universitaires technologiques (IUT), en 1966⁵⁸. La rénovation pédagogique ne fait donc pas partie des impératifs de ces gaullistes élitistes, qui déplorent en revanche que la loi Faure de novembre 1968 n'envisage pas une sélection à l'entrée des universités. En fait, la dénonciation de la « politisation » peut aussi servir à masquer les réticences envers la rénovation pédagogique. Dans ce dossier, l'article de Yann Forestier, fondé sur un important corpus de presse, montre que la difficulté à « s'approprier le débat sur la démocratisation de l'enseignement et la rénovation de la pédagogie » favorise une « lecture idéologique des problèmes de l'école ».

Quoi qu'il en soit, la période qui suit les événements de mai-juin 1968 se caractérise par un entremêlement des questions politiques et des questions pédagogiques. C'est pourquoi il a semblé nécessaire d'étudier les effets de cet entremêlement d'abord dans l'enceinte de ce lieu par excellence de débats politiques qu'est le Parlement. À l'occasion d'un colloque sur la loi Faure, François Audigier avait déjà analysé les débats parlementaires autour de cette loi et montré le malaise du groupe gaulliste face à un texte n'instaurant pas la sélection, mais risquant, selon beaucoup de ses membres, de politiser les universités, voire de les livrer à la « chienlit »⁵⁹. C'est ce terme que reprend Bernard Lachaise dans le présent dossier, en élargissant l'analyse des réactions des parlementaires à l'ensemble de la politique scolaire dans l'après-Mai-juin 1968. Il apparaît que de nombreux députés UDR témoignent de leur irritation face à ce qui leur apparaît comme une agitation politique dans les lycées et les universités. L'enseignement lui-même leur semble parfois trop politisé. Cette dénonciation s'entremêle avec les critiques envers des réformes pédagogiques jugées hasardeuses.

Ces réactions sont importantes à connaître pour l'histoire de l'éducation, car elles permettent de saisir à quel point l'habileté ou la prudence ont été des vertus nécessaires pour des ministres désireux de réformer. Mais elles importent aussi à l'histoire politique. Jean Lacouture rapporte qu'après les élections législatives de juin 1968, le général de Gaulle aurait déclaré : « C'est une chambre PSF, je lui ferai faire une politique PSU⁶⁰. » De fait, la loi Faure sur les universités a été votée à l'unanimité des présents (avec une quarantaine d'abstentions, le groupe communiste rejoint par cinq gaullistes) : les députés gaullistes refusent de barrer la voie à une réforme voulue par un ministre nommé par le général de Gaulle et reposant apparemment sur l'idée gaullienne de participation. Mais on peut se demander si, bien avant le projet de référendum de 1969, cette réforme, et plus largement les questions éducatives, n'introduisent pas une première distance entre le Général et au moins une partie des députés gaullistes, qui ont été élus sur un programme conservateur de retour à l'ordre. Comme l'écrit Serge Berstein, « cette majorité ne dissimule pas sa préférence pour une reprise en main autoritaire de la jeunesse

⁵⁷ André D. Robert, « De Gaulle, l'école et l'économie », dans Vincent Troger (coord.), *Une histoire de l'éducation et de la formation*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, 2006, p. 183-196.

⁵⁸ Michel Le Nir et Jean-Yves Seguy, « Ouvrir l'université sur le monde économique et instaurer une orientation rationnelle : aux origines de la création des IUT », *Carrefours de l'éducation*, n° 45, 2018, p. 115-127.

⁵⁹ François Audigier, « Les débats parlementaires autour de la loi Faure : tensions et consensus à l'Assemblée nationale », dans Bruno Poucet et David Valence (dir.), *La loi Faure...*, *op. cit.*, p. 79-97.

⁶⁰ Jean Lacouture, *De Gaulle*, t. 3 : *Le souverain (1959-1970)*, Paris, Le Seuil, 1986, p. 726. Le Parti social français (PSF) est le parti fondé par le colonel de La Rocque en juillet 1936, après la dissolution des Croix-de-feu.

étudiante, au besoin par la répression. Faute de désavouer ouvertement le président de la République, les éléments les plus conservateurs de l'UDR [...] concentrent leurs attaques sur le ministre Edgar Faure⁶¹ ». Les questions éducatives ont pu servir à renforcer l'attraction qu'exerce l'ancien Premier ministre Georges Pompidou, redevenu député du Cantal, que l'on sait réservé aussi bien sur la loi Faure que sur la rénovation pédagogique. Après l'élection de Georges Pompidou à la présidence de la République, en juin 1969, Edgar Faure est écarté du ministère de l'Éducation nationale. Cependant, la poursuite ou la mise en application d'un certain nombre de réformes éducatives (à vrai dire parfois prévues bien avant 1968, comme la réforme de l'enseignement du français et de l'enseignement des mathématiques⁶²) a également pu contribuer à renforcer l'agacement de la majorité gaulliste à l'Assemblée face aux réformes de la « nouvelle société » voulue par le Premier ministre Jacques Chaban-Delmas⁶³. La « majorité très conservatrice du groupe UDR élu en juin 1968⁶⁴ » attendait autre chose. Le décalage entre la politique gouvernementale en matière d'éducation et les attentes supposées de la majorité parlementaire est d'ailleurs régulièrement signalé par des groupements hostiles aux réformes gouvernementales, comme le SNALC et la Société des agrégés. Cela ne veut pas dire que ces groupements étaient tous sur la même longueur d'onde.

Repousser le manichéisme

De fait, une des finalités de ce dossier est de montrer la nécessité de sortir des facilités d'une vision manichéenne. Il n'y a pas d'un côté des « soixante-huitards » (groupe au demeurant composite) associés à une volonté de changement (réformisme ou révolution), et, de l'autre, des « anti-soixante-huitards » (groupe non moins composite) braqués uniment dans une position conservatrice. Au reste, un groupement peut très bien avoir participé aux grèves en mai-juin 1968, et se montrer circonspect sur les réformes gouvernementales décidées ensuite : tel est le cas du SNES⁶⁵. L'opposition ne se réduit pas non plus à une opposition entre la droite et la gauche, comme si l'on était dans le cas de figure classique de l'opposition politique entre « progressistes » et « conservateurs ». On sait par exemple les réticences personnelles de Paul Vignaux, secrétaire général du SGEN-CFDT, à l'égard de la contestation étudiante et d'un processus qui lui semble porter atteinte à l'autorité due à un savoir émancipateur⁶⁶. Le cas de la Société des agrégés témoigne également du

⁶¹ Serge Berstein, *Histoire du gaullisme*, Perrin, coll. « Tempus », 2002, p. 330.

⁶² Sur la réforme de l'enseignement du français voir Clémence Cardon-Quint, *Des lettres au français : une discipline à l'heure de la démocratisation, 1945-1981*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015 ; Marie-France Bishop, « Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972 », dans Renaud d'Enfert et Pierre Kahn, *Le Temps des réformes...*, op. cit., p. 35-51. Sur la réforme des mathématiques modernes, voir Renaud d'Enfert, « Une réforme à l'épreuve des réalités. Le cas des "mathématiques modernes" en France, au tournant des années 1960-1970 », *Histoire de l'éducation*, n° 131, 2011, p. 27-49 ; Renaud d'Enfert, « Une réforme ambiguë : l'introduction des "mathématiques modernes" à l'école élémentaire (1960-1970) », dans Renaud d'Enfert et Pierre Kahn, *Le Temps des réformes...*, op. cit., p. 53-73.

⁶³ Chaban aujourd'hui, Centre d'histoire de Sciences Po, Comité d'histoire parlementaire et politique, *La « Nouvelle société » de Jacques Chaban-Delmas. Colloque du 16 septembre 2009 à l'Assemblée nationale*, Paris, Économica, 2010.

⁶⁴ Serge Berstein, op. cit., p. 361.

⁶⁵ Alain Dalançon, *Histoire du SNES*, op. cit.

⁶⁶ Selon Jean Lecuir et Frank Georgi, « Mai 68 fut le moment de la véritable rupture. Vignaux vit dans le mouvement une révolte dangereuse, remettant en cause l'Université, le savoir, le libéralisme intellectuel et la raison elle-même. Il dénonça dans les positions confédérales en faveur de l'autogestion une

caractère peu opératoire de l'opposition droite/gauche : l'association est certes dirigée par un gaulliste, Guy Bayet, qui fut l'élève de Georges Pompidou au lycée Henri-IV ; mais elle comprend de nombreux membres de gauche, y compris des communistes comme Jean Thorez, fils de Maurice.

Au vrai, l'histoire saurait d'autant moins être réduite à cette opposition manichéenne qu'une partie des groupements « gauchistes » s'est opposée à la loi Faure et plus spécialement à la « participation » qu'elle instaure. C'est pourquoi il est apparu important que ce dossier comprenne une étude, menée par Philippe Buton, consacrée à l'attitude des gauchistes face à la question de la participation dans les universités. Cette étude témoigne d'ailleurs de la nécessité d'opérer des nuances parmi les groupements gauchistes eux-mêmes...

En tout cas, il existe des groupements et des personnalités qui se reconnaissent dans la gauche (radicale ou non) et qui ne se montrent pas favorables aux réformes ou du moins à toutes les réformes éducatives décidées dans l'après-Mai-juin 1968, et inversement des groupements gaullistes qui les soutiennent. La loi Faure sur les universités est ainsi activement soutenue par l'Union des jeunes pour le progrès (UJP), une organisation devenue selon François Audigier « officiellement le relais du gouvernement dans les facultés⁶⁷ ». Cas classique d'une divergence d'attitude entre partisans et opposants de la majorité parlementaire (ou présidentielle) ? Ce serait faire fi, là encore, de la complexité de la situation. Le camp gaulliste n'est pas monolithique. L'UJP est sensible aux idées du « gaullisme de gauche⁶⁸ ». Elle n'est pas sur la même ligne que l'UNI et la Fédération nationale des étudiants de France (FNEF)⁶⁹. L'Alliance des mouvements pour la réforme universitaire (AMRU) dont elle est à l'origine sert à suggérer que le réformisme est du côté du gouvernement ; mais elle a aussi pour but de concurrencer les deux autres organisations. Entre des mouvements réputés conservateurs eux-mêmes il existe des différences. La CNGA comme le SNALC combattent le « désordre » dans les lycées, mais la première déclare avec insistance qu'à la différence du second elle est réformiste – même si en pratique, comme le montre Yves Verneuil dans ce dossier, elle condamne presque toutes les réformes gouvernementales.

À vrai dire, la division parcourt parfois les organisations elles-mêmes. Ismaïl Ferhat l'avait déjà montré au sujet des réactions des syndicats enseignants à la loi Faure⁷⁰. Dans le présent dossier, Arnaud Desvignes, étendant l'analyse à la période 1968-1981, confirme que la ligne de fracture traverse les syndicats classés « de gauche » (SNESup, UNEF) comme ceux réputés plus conservateurs. Ainsi, dans l'enseignement supérieur, la Fédération des syndicats autonomes est partagée entre d'une part ceux qui, tel Frédéric Deloffre, voient dans la loi Faure un texte qui, au lieu de rétablir l'autorité, va accroître le « désordre » au sein des universités, et d'autre

concession au gauchisme étudiant ». cf. Jean Lecuir, Frank Georgi, « Paul Vignaux », *Dictionnaire biographique. Mouvement ouvrier, mouvement social*, version en ligne : <http://maitron-en-ligne.univ-parisi.fr/biblec.univ-lyon2.fr/spip.php?article16000> [consultée le 15 octobre 2018].

⁶⁷ François Audigier, « Une jeunesse gaulliste divisée : l'UJP et l'UNI face à la réforme Edgar Faure », dans *Charles de Gaulle et la jeunesse*, op. cit. p. 394.

⁶⁸ Yves Billard, « Les gaullistes de gauche », dans Jean-Jacques Becker et Gilles Candar (dir.), *Histoire des gauches en France*, vol. 2 : *XX^e siècle : à l'épreuve de l'histoire*, Paris, La Découverte, 2004, p. 190-196.

⁶⁹ Cf. Didier Fischer, *Histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*, Paris, Flammarion, 2000 ; Jean-Philippe Legois, Alain monchablon et Robi Morder (coord.), *Cent ans de mouvement étudiant*, Paris, Syllepse, 2007.

⁷⁰ Ismaïl Ferhat, « Une loi à front renversé ? La loi Faure et les syndicats enseignants (1967-1969) », dans Bruno Poucet et David Valence (dir.), *La loi Faure...*, op. cit., p. 123-139.

part ceux qui, tel Georges Vedel, acceptent les principes énoncés par la loi, mais demandent que la cogestion soit limitée par une restriction de la participation des étudiants dans les conseils d'UER et d'universités. Aussi bien cette position (d'ailleurs majoritaire au sein de la Fédération des syndicats autonomes) rappelle-t-elle une évidence : une opinion sur une réforme ne se résume pas forcément à un « oui » ou à un « non », à une acceptation pleine et entière ou à un refus catégorique ; il existe moult positions intermédiaires. À propos de professeurs de l'université de Nanterre n'acceptant qu'à contrecœur la loi Faure, « soit par légitimité au général de Gaulle, soit parce qu'ils estiment illusoire de restaurer le *statu quo* comme si rien ne s'était passé », Charles Mercier parle ainsi de « conservateurs résignés ».

En outre, Mai-juin 1968 a parfois opéré des déplacements. Dans son étude sur l'université de Nanterre, Charles Mercier rappelle que parmi les opposants aux changements induits par Mai-juin 1968 il existait certes des personnalités déjà classées à droite avant la crise de Mai. Mais il rappelle aussi le cas du doyen Grappin, homme de gauche, qui refuse, écrit Charles Mercier, « d'avaliser la politique de reconstruction de l'université d'Edgar Faure ». Au vrai, comme l'avait remarqué René Rémond, Mai-juin 1968 a parfois déplacé les lignes de fracture : « J'ai vu en quelques mois des libéraux devenir réactionnaires ; [...] tel collègue qui se situait loin sur ma gauche, je l'ai retrouvé à l'extrême droite. Quelques-uns des adversaires les plus farouches de toutes les innovations consécutives à 1968 avaient milité jusque-là dans les syndicats ou les partis de gauche ou d'extrême gauche⁷¹. » Ce cas n'est assurément pas général ; mais il ne doit pas être oublié.

Par ailleurs, une même organisation peut évoluer dans ses prises de positions. C'est tout l'intérêt, dans ce dossier, de la contribution de François Audigier sur les Comités pour la défense de la République (CDR)⁷². Parce qu'ils sont très engagés dans la lutte contre la « subversion » gauchiste ou communiste, ceux-ci ont la réputation de rassembler les éléments les plus conservateurs de l'UDR⁷³. Mais ce que la contribution de François Audigier met au jour, c'est qu'au sujet de la loi Faure, les CDR offrent une position à la fois nuancée et évolutive. Au vrai, les études présentées dans ce dossier ont aussi ce but : rappeler que les positions des uns et des autres ne doivent pas être considérées isolément. Les différentes organisations se positionnent les unes par rapport aux autres, et aussi par rapport à l'évolution des rapports de force au sein du pouvoir : l'analyse des idées doit toujours s'accompagner de la perception de la stratégie des acteurs.

De ce fait, si le regard porté sur ces groupements permet de mieux se rendre compte de leur diversité (ils ne sont pas à mettre tous « dans le même sac »), il permet aussi de mieux saisir l'environnement dans lequel agit le pouvoir, ainsi que ses moyens d'action. En effet, les groupements étudiés peuvent constituer des groupes de pression (sur le gouvernement comme sur les parlementaires) ; mais certains peuvent aussi servir de relais d'action. Ces groupes de pression peuvent jouer des pouvoirs les uns contre les autres. François Audigier montre que, redoutant la politisation des foyers sociaux-éducatifs, les CDR, contre le ministre de l'Éducation nationale, font appel au Premier ministre Maurice Couve de Murville et demandent l'arbitrage du parlement. De même, en mai 1969, alors que la campagne présidentielle est

⁷¹ René Rémond, *La règle et le consentement. Gouverner une société*, Paris, Fayard, 1979, p. 41.

⁷² Sur les CDR, voir aussi de François Audigier, « Les CDR : un modèle militant original pour le gaullisme des années 1968 », dans François Audigier, Bernard Lachaise et Sébastien Laurent (dir.), *Les gaullistes, hommes et réseaux*, op. cit., p. 37-58.

⁷³ Serge Bernstein, op. cit., p. 330.

commencée, Edgar Faure annonce une réforme de la formation des enseignants qui menace l'existence de l'agrégation. Le président de la Société des agrégés demande alors à être reçu d'urgence par le Premier ministre. Maurice Couve de Murville fait savoir à Guy Bayet que le ministre de l'Éducation nationale n'a engagé que lui-même et autorise Guy Bayet à en faire la déclaration dans la salle de presse de l'Hôtel Matignon⁷⁴ ! Inversement, le pouvoir a besoin de relais pour son action. L'UJP, on l'a vu, sert de relais à la politique fauriste dans les universités. Dans l'enseignement secondaire, le SNALC accuse la CNGA d'être un sous-marin gouvernemental, et, pour appuyer ses dires, fait observer que lui-même ne bénéficie que de trois demi-décharges de service, alors que la CNGA en aurait obtenu quatre en novembre 1968, sans qu'il soit exigé d'elle des preuves de représentativité sur critère électif. Au travers de la CNGA, le pouvoir tenterait de constituer une « contre-FEN » pouvant servir sa politique. Il faut dire que le SNALC s'est toujours montré critique envers les réformes gouvernementales, même avant 1968. Dans sa thèse, récemment éditée, Ismaïl Ferhat a montré les liens qui unissent la FEN au Parti socialiste⁷⁵. Il apparaît que l'UDR ne dispose pas d'un équivalent. Au demeurant, le pouvoir ne met pas tous les œufs dans le même panier : en dépit de leurs différences l'UNI, la FNEF, l'UJP sont soutenues par le pouvoir gaulliste. Il est vrai que celui-ci est lui-même composite. Sans parler du fait que sa majorité parlementaire ne se réduit pas à l'UDR, mais comprend d'autres partis, tels que les Républicains indépendants, le mouvement gaulliste n'est pas homogène. Les CDR appartiennent à ce que François Audigier a proposé d'appeler le « gaullisme d'ordre », pas l'UJP.

Conservateurs, réactionnaires et « nouveaux réactionnaires »

L'étude de la diversité des organisations et des figures qui s'opposent aux réformes menées après Mai-juin 68 contribue finalement à l'exploration actuelle sur la notion de conservatisme⁷⁶. Dans l'après-Mai-juin 1968, les maoïstes ont eu tendance à qualifier – pour les disqualifier – de « réactionnaires » tous ceux qui n'étaient pas révolutionnaires. Mais il importe de distinguer réactionnaires et conservateurs. Il est vrai que le terme de « conservatisme » est lui-même ambigu. On peut dire *a minima* que les conservateurs portent un regard circonspect sur les changements⁷⁷. Mais promeuvent-ils la défense de l'ordre existant, c'est-à-dire le *statu quo*, ou bien le retour à l'ordre ancien, c'est-à-dire le *statu quo ante* ? Il convient en tout cas de rappeler une évidence : on peut être progressiste du point de vue politique et conservateur du point de vue pédagogique... et inversement. Par ailleurs, être réservé sur le changement ne signifie pas se montrer hostile à toute réforme, si c'est pour mieux protéger ce qui semble être l'essentiel. C'est ce sur quoi insiste dans un livre récent Jean-Philippe Vincent, qui rappelle que le conservatisme ne s'oppose pas au réformisme, mais au progressisme⁷⁸. Un conservateur réformiste ne considérera pas

⁷⁴ Yves Verneuil, *La Société des agrégés, de sa fondation à nos jours*, op. cit.

⁷⁵ Ismaïl Ferhat, op. cit.

⁷⁶ Frédéric Rouvillois, Olivier Dard et Christophe Boutin, *Le dictionnaire du conservatisme*, Paris, Cerf, 2017.

⁷⁷ Alain-Gérard Slama, « Portrait de l'homme de droite. Littérature et politique », dans Jean-François Sirinelli (dir.), *Histoire des droites en France*, tome 3 : *Sensibilités*, Paris, Gallimard, 1992, p. 815.

⁷⁸ Jean-Philippe Vincent, *Qu'est-ce que le conservatisme ? Histoire intellectuelle d'une idée politique*, Paris, Les Belles Lettres, 2016. Il est vrai qu'une réforme ne va pas forcément dans le sens du progrès

qu'il agit « dans le sens de l'histoire ». Par ailleurs, l'étiquette réformiste a parfois pu être utilisée par des partisans du pouvoir en place pour suggérer que ses opposants étaient à ranger parmi les révolutionnaires, avec l'idée que seul le pouvoir en place serait du côté de la raison. François Audigier rapporte ainsi que pendant la deuxième semaine des événements de Mai, « le SAC [Service d'action civique] pilota des tentatives syndicales universitaires prétendument apolitiques. On créa le Front des étudiants pour la réforme des universités. Ce syndicat "jaune" fit long feu⁷⁹ ». De même, après le 30 mai 1968, un groupe d'étudiants et de professeurs, emmenés par Frédéric Deloffre, Jacques Rougeot et Suzanne Marton, fondèrent le mouvement universitaire pour la réforme (MUR), avant de créer l'UNI, le MUR s'étant montré trop divisé entre gaullistes réformistes et gaullistes partisans du « rétablissement de l'ordre⁸⁰ ».

Si l'on peut admettre qu'il existe des conservateurs réformistes, on peut douter, en revanche, qu'il existe des réactionnaires réformistes : car pourrait-on vraiment assimiler leurs propositions de retour en arrière à des propositions de réforme ? Par réactionnaires, on entend en effet des hommes ou des femmes prônant le retour à une situation (réelle ou idéalisée) antérieure à un important changement. Ainsi des professeurs de faculté qui ont cherché un retour à la configuration antérieure à Mai-juin 1968, c'est-à-dire à l'organisation académique qui avait été mise en place par la loi de 1896. René Rémond a évoqué ces professeurs qui, à Nanterre, après les élections aux conseils universitaires de 1969, parlaient « du doyen Ricœur comme du soi-disant doyen. C'était très exactement l'état d'esprit des émigrés refusant en 1789 de reconnaître la transformation des États généraux en Assemblée nationale constituante⁸¹ ». Mais peut-on qualifier de réactionnaire un syndicat comme le SNALC ? En effet, il ne recherche pas le retour à la situation qui prévalait avant 1968, dans la mesure où il était déjà mécontent des réformes ministérielles visant à la démocratisation de l'enseignement. Peut-on quand même l'estimer réactionnaire, dans la mesure où son discours tend à suggérer un déclin auquel il faudrait remédier par le retour à un passé qu'il ne décrit jamais véritablement ? Selon René Rémond, en effet, il existe une « mentalité réactionnaire », faite de « défiance spontanée de la nouveauté, une suspicion sur la modernité, une dépréciation du temps présent qui répandent sur tout une tonalité chagrine » ; aussi la « mentalité réactionnaire » est-elle « prête à accueillir toute critique de la politique en cours⁸² ».

Comme l'écrivent Annie Collovald et Brigitte Gaïti, « les labels invoqués pour se désigner ou désigner les autres (adversaires ou alliés) ne sont pas neutres ; ils contribuent à créditer ou à discréditer et font ainsi fluctuer la légitimité à intervenir dans le cours de la compétition politique⁸³ ». Aussi bien, dans son étude sur le Syndicat autonome des enseignants de médecine en Mai-juin 1968, Marc-Olivier

social. Le mouvement « Les réformateurs » lancé par Hervé Novelli en 2002 au sein de l'UMP était de tendance très libérale.

⁷⁹ François Audigier, *Histoire du SAC...*, *op. cit.*, p. 133.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 149. Au centre et à droite se sont fondés par ailleurs l'Alliance des mouvements pour la réforme universitaire (AMRU) et le Comité de liaison des étudiants pour la réforme universitaire (CLERU).

⁸¹ René Rémond, *La règle et le consentement...*, *op. cit.*, p. 43.

⁸² René Rémond, *Les droites aujourd'hui*, Paris, Audibert, 2005, p. 132.

⁸³ Annie Collovald et Brigitte Gaïti, « Questions sur la radicalisation politique », dans A. Collovald et B. Gaïti (dir.), *La démocratie aux extrêmes. Sur la radicalisation politique*, Paris, La Dispute, 2006, p. 19-46.

Déplaude, s'inspirant des études de Zald et Useem⁸⁴ et des travaux de Meyer et Staggenborg⁸⁵, préfère-t-il recourir à un autre terme, celui de « contre-mouvement ». Cela ne l'empêche pas de souligner qu'un des dirigeants du Syndicat autonome des enseignants de médecine, Paul Longin, se décrit comme ayant été « contre-révolutionnaire » en Mai-juin 1968. Il est vrai que ce terme de « contre-révolutionnaire » peut lui-même se révéler ambigu, dans la mesure où il peut signifier simplement « adversaire de ceux qui cherchent à provoquer une révolution », ou, du moins, « adversaire de ceux dont on pense qu'ils cherchent à provoquer une révolution ». En tout cas, ce « contre-mouvement » est à l'origine d'une réforme, celle qui, en 1971, instaure le *numerus clausus*. Le Syndicat autonome des enseignants de médecine l'a justifiée par des considérations techniques permettant de masquer les visées élitistes⁸⁶.

Le terme de « réactionnaire » a connu ces dernières années une résurgence, avec la notion de « nouveaux réactionnaires » ou de « néo-réactionnaires⁸⁷ ». De fait, alors même qu'il a été montré que nombre des mesures prises après 1968 avaient été préparées avant 1968, un certain nombre d'intellectuels voient en Mai 1968 l'origine du mal qui aurait frappé l'école française et qui expliquerait sa décadence. Cette dénonciation participe de ce que Serge Audier a appelé la « pensée anti-68⁸⁸ ».

À sa suite, l'historien serait bien en peine de définir une « pensée 68 », tellement les idées et les aspirations qui se sont manifestées pendant le « moment 1968 » sont diverses. En outre, il n'est pas aisé de déterminer jusqu'à quand, en matière de politique éducative, s'étend la séquence « moment 1968 ». Sans doute l'appréciation ne peut-elle être semblable selon les degrés d'enseignement : alors que dans l'enseignement du second degré, la mise en place du collège unique ouvre une nouvelle séquence, dans l'enseignement supérieur la politique d'Alice Saunier-Seïté, secrétaire d'État puis ministre des Universités de 1976 à 1981, peut apparaître comme une réaction à certaines mesures de la loi Faure ; et en 1984 la loi Savary sur l'enseignement supérieur a été élaborée en partie en réaction contre les décisions prises par Alice Saunier-Seïté⁸⁹. Dans ce dossier, Yann Forestier estime que la séquence ouverte par Mai-juin 1968 se clôt en juillet 1984 avec l'arrivée Rue de Grenelle de Jean-Pierre Chevènement – une arrivée saluée par le président de la Société des agrégés, Guy Bayet, comme « la fin de la récréation commencée à la rentrée 1968 avec M. Edgar Faure ». Cependant, l'institution des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), en 1989, a parfois été vue par leurs détracteurs comme la conséquence de l'ombre portée de Mai 68...

⁸⁴ Mayer N. Zald et Bert Useem, « Movement and Countermovement Interaction : Mobilization, Tactics, and State Involvement », dans Mayer N. Zald et John D. McCarthy (eds.), *Social Movements in an Organizational Society. Collected Essays*, Nex Brunswick/London, Transaction Publishers, 1994, p. 247-272.

⁸⁵ David S. Meyer et Suzanne Staggenborg, « Movements, Countermovements, and the Structure of Political Opportunity », *American Journal of Sociology*, vol. 101, n° 6, 1994, p. 1628-1660.

⁸⁶ Marc-Olivier Déplaude, art. cit. L'institution du *numerus clausus* a été demandée par le Syndicat autonome des enseignants de médecine en réaction à la suppression du concours de l'externat, décidée par le ministre de l'Éducation nationale Edgar Faure et le ministre des Affaires sociales Maurice Schumann en août 1968.

⁸⁷ Voir notamment Daniel Lindenberg, *Le Rappel à l'ordre : Enquête sur les nouveaux réactionnaires*, Paris, Le Seuil, 2002.

⁸⁸ Serge Audier, *La pensée anti-68 : essai sur les origines d'une restauration intellectuelle*, Paris, La Découverte, 2009.

⁸⁹ Laurence Paye-Jeanneney et Jean-Jacques Payan, *Le chantier universitaire : bâtir l'avenir*, Paris, Beauchesne, 1988.

Il importe en effet de distinguer d'une part le « moment 1968 » et d'autre part ce qui est parfois considéré comme son « ombre portée⁹⁰ ». Une ombre portée réelle... ou supposée. Au vrai, pour ceux qui voient en Mai 1968 l'origine des difficultés actuelles de l'école, ce ne sont pas des mesures bien précises qui sont à dénoncer ; c'est un nouvel esprit – néfaste – qui se serait installé, fait de remise en cause de la transmission culturelle, de perte du sens de l'effort, de disparition du respect que devrait conférer le savoir. Que les idées qui ont inspiré l'idéal de rénovation pédagogique aient été antérieures à Mai, qu'elles aient été présentes depuis longtemps chez les tenants de l'École nouvelle, que les réformes éducatives répondent à une évolution des modes de vie et des façons de penser de la jeunesse⁹¹, modes de vie et façons de penser qui ne sont pas spécifiques à la France, toutes ces observations ne sont d'aucun poids : aux yeux de ces contempteurs, Mai 68 constitue un symbole commode pour dénoncer les maux de la période actuelle. Cette antienne, on le sait, a été récupérée par Nicolas Sarkozy, qui a prétendu « liquider » Mai 68. Elle mérite d'être déconstruite : c'est le but, dans ce dossier, de l'entretien avec Antoine Prost, qui déplore que les intellectuels dénonçant l'influence délétère de Mai 68 sur le système éducatif se réfugient dans le monde des idées, en méconnaissant la réalité des élèves. Cette critique rappelle celle qu'adressent des « pédagogues » comme Philippe Meirieu à ceux qui dénoncent le « pédagogisme ». De fait, les débats sur l'école dans l'après-Mai-juin 1968 possèdent des traits communs avec la querelle qui oppose depuis les années 1980 les « pédagogues » aux anti-pédagogistes ou « républicains »⁹². D'ailleurs, des organisations comme le SNALC et la Société des agrégés, qui s'étaient opposées aux réformes mises en place après Mai-juin 1968, s'affirment depuis comme « républicaines ». Il existe toutefois d'évidentes différences : alors que les universités étaient dans l'après-68 au centre des regards, la querelle entre « pédagogues » et « républicains » porte sur les « enseignements scolaires ». Par ailleurs, la politisation (des élèves et des étudiants, de l'enseignement) n'est plus au cœur des débats, même si les IUFM ont parfois été accusés de vouloir imposer un conditionnement idéologique⁹³. Il est vrai que, selon Antoine Prost, le débat pédagogique tend toujours à se transformer en débat d'idées, « quand il devrait être nourri d'expériences et de recherches⁹⁴ ».

⁹⁰ Évelyne Cohen, « L'ombre portée de Mai 68 en politique. Démocratie et participation », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 98, avril-juin 2008, p. 19-28.

⁹¹ Ludivine Bantigny et Ivan Jablonka, *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France (XIX^e-XXI^e siècles)*, Paris, PUF, 2009 ; Ludivine Bantigny, « Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre (1960-1980) », *Revue française de pédagogie*, n° 163, avril-juin 2008, p. 15-25 ; Ludivine Bantigny, « Que jeunesse se passe ? Discours publics et expertises sur les jeunes après Mai 68 », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 98, avril-juin 2008, p. 7-18 ; Olivier Galland, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 2017.

⁹² Alain Trouvé, « La controverse "républicains-pédagogues" : une polémique contre-productive ? », dans Alain Vergnioux (dir.), *Grandes controverses en éducation*, Berne, Peter Lang, 2013, p. 187-212.

⁹³ Yves Verneuil, « Le SNALC et le refus des "pseudo-sciences de l'éducation" », dans André Robert (dir.), *Le syndicalisme enseignant et la recherche. Clivages, usages, passages*, Paris, PUG-INRP, 2004, p. 273-282.

⁹⁴ Antoine Prost, « Le discours de restauration : essai d'interprétation », *Le Débat*, n° 31, septembre-octobre 1984, p. 40-47.