

« Mai 1968 en perspective » Ruptures et continuités, accélérations et résistances à la réforme dans le champ éducatif (1968-1975)

Jean-François Condette

L'auteur

Jean-François Condette, agrégé d'histoire, professeur en histoire contemporaine, est membre du laboratoire CREHS (EA 4027) de l'Université d'Artois et directeur-adjoint de l'ESPE-Lille-Nord-de-France (COMUE-LNF), en charge de la recherche. Il travaille sur l'histoire des structures et des acteurs éducatifs aux XIX^e et XX^e siècles. Ses recherches portent également sur l'histoire des élites de l'État et sur les occupations militaires dans la France septentrionale au XX^e siècle. Il a récemment publié : sous sa direction, *Les personnels d'inspection. Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. Entre terrain local et logiques d'État. Retour sur une histoire* (Rennes, PUR, 2017) ; *Souvenirs de guerre du recteur Georges Lyon (1914-1918)*, Texte retranscrit, annoté et présenté par Jean-François Condette (Villeneuve d'Ascq, Septentrion, 2016) ; sous sa direction, *La guerre des cartables (1914-1918). Élèves, étudiants et enseignants dans la Grande Guerre en Nord-Pas-de-Calais* (Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2018).

Résumé

Dans l'enseignement supérieur, Mai 68, par la loi Faure, a des conséquences très importantes qui mettent à mort les anciennes facultés et les universités nées en 1896, même si la rénovation ne va pas au terme de ses promesses en ce qui concerne l'autonomie et la pluridisciplinarité. Dans l'enseignement primaire et secondaire, l'effet est davantage d'accélération, rendant plus urgente la mise en œuvre de réformes déjà définies et parfois expérimentées dans les années 1960. On peut penser à la réforme de l'enseignement du français ou des mathématiques, aux logiques de l'éveil mises en place dans le primaire. Mais il faut aussi relever un troisième effet de Mai 1968 qui devient un ralentisseur des réformes dans le champ éducatif par l'affirmation rapide d'une volonté de remettre en cause les décisions issues de mai et par une mise en débat permanente des questions liées à l'éducation.

Mots clés : mai 1968, loi Faure, réformes scolaires, participation, opposition à la réforme.

Abstract

Via the Faure Law, May 68 had very important consequences for higher education. While this reform did not carry through on its promises of autonomy and multi-disciplinarity, it eliminated the old faculties and universities created in 1896. In the areas of primary and secondary school education, it acted more as an accelerator, making it all the more urgent to implement reforms already defined and sometimes tested in the 1960s. One thinks here of the reform of French-language and mathematics instruction and the early learning programs established in primary schools. But a third effect of May 1968 must also be acknowledged: the decisions in which it resulted were rapidly called into question and issues relating to education became matters of permanent debate. The result was to slow the pace of reform.



Jean-François Condette, « "Mai 1968 en perspective". Ruptures et continuités, accélérations et résistances à la réforme dans le champ éducatif (1968-1975) », *Histoire@Politique*, n° 37, janvier-avril 2019 [en ligne]

Keywords: May 1968, Faure Law, School reforms, participation, opposition to Reform.

Pour citer cet article : Jean-François Condette, « "Mai 1968 en perspective". Ruptures et continuités, accélérations et résistances à la réforme dans le champ éducatif (1968-1975) », *Histoire@Politique*, n° 37, janvier-avril 2019 [en ligne]

Dans un discours resté célèbre, car très discuté, Nicolas Sarkozy, en meeting à Bercy le 29 avril 2007, lors de la campagne présidentielle, fustigeait violemment Mai 1968.

« Mai 68 nous avait imposé le relativisme intellectuel et moral. Les héritiers de mai 68 avaient imposé l'idée que tout se valait, qu'il n'y avait aucune différence entre le bien et le mal, entre le vrai et le faux, entre le beau et le laid. Ils avaient cherché à faire croire que l'élève valait le maître, qu'il ne fallait pas mettre de note pour ne pas traumatiser les mauvais élèves, qu'il ne fallait pas de classement [...]. Ils avaient proclamé que tout était permis, que l'autorité c'était fini, que la politesse c'était fini, que le respect c'était fini [...]. Voyez comment l'héritage de mai 68 a liquidé l'école de Jules Ferry¹. »

Le constat est radical : il condamne les événements de mai 1968 en les dotant d'une force extraordinaire de perversion. Si les analyses sur les événements, déjà nombreuses à chaud, se sont multipliées², les procès en sorcellerie ou en canonisation n'ont cessé d'agiter la sphère publique, en particulier en ce qui concerne l'École, Mai 68 étant vu par les uns comme un moment libérateur qui rénove en profondeur les réalités scolaires et universitaires, alors que d'autres y voient le déclencheur d'un processus de sape de l'autorité et de destruction de l'École³. Sans revenir longuement sur les causes du mouvement et sur les événements en eux-mêmes⁴, il s'agit ici de tenter de mesurer l'impact de mai-juin 1968 sur le système éducatif jusqu'en 1975 environ. Les « événements » forment-ils réellement une « brèche⁵ » séparant un avant et un après, étant dès lors à l'origine de profondes réformes éducatives, ou ne sont-ils, au-delà des mots, qu'un accélérateur de réformes, se plaçant davantage dans une forme de continuité avec les projets réfléchis avant 1968 ? L'agitation soixante-huitarde n'est-elle pas, enfin, à l'origine d'un ralentissement du processus de réforme, dans les années ultérieures, par la forte division des acteurs éducatifs en groupes aux positionnements opposés ? Il faut ici opérer une distinction entre niveaux d'enseignement, du primaire au supérieur, et entre les champs thématiques abordés (gouvernance des institutions, contenus scolaires, évaluation, etc.). Dans l'analyse des mutations universitaires, la situation lilloise, sur laquelle nous avons continué à travailler depuis la thèse (1997)⁶, servira assez souvent d'étude de cas.

Les revendications universitaires et scolaires du mouvement de mai-juin 1968

Depuis plusieurs années, le monde universitaire se mobilise régulièrement pour exiger plus de moyens et une profonde rénovation alors que les tensions se

¹ Discours de Nicolas Sarkozy à Bercy, 29 avril 2007.

² Michelle Zancarini-Fournel, *Le moment 68. Une histoire contestée*, Paris, Seuil, 2008, 314 p.

³ Luc Ferry et Alain Renaut, *La pensée 68. Essai sur l'antihumanisme contemporain*, Paris, Folio, 1988, 352 p.

⁴ Boris Gobille, *Mai 68*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2008, 120 p. ; Jean-François Sirinelli, *Mai 68. L'événement Janus*, Paris, Fayard, 2008, 331 p. ; Ludvine Bantigny, *1968. De grands soirs en petits matins*, Paris, Seuil, 2018, 464 p.

⁵ Claude Lefort, Cornelius Castoriadis et Edgar Morin, *Mai 68, la brèche – suivi de vingt ans après*, Paris, Fayard, 2008, 298 p.

⁶ Jean-François Condette, *Histoire de la Faculté des Lettres de Lille de 1887 à 1974 : les métamorphoses d'une institution universitaire française*, Lille, Atelier national de reproduction des thèses, 1997, 3 volumes, 1 420 p. (le tome 3 sur les années 1945-1974) ; Jean-François Condette, « Autour de mai 1968 : de la faculté des Lettres de Lille à l'Université de Lille III : Une mutation accélérée », *Revue du Nord*, janvier-mars 2005, n° 359, p. 139-176.

développent aussi dans le secondaire et dans le primaire, en attente d'une réelle modernisation pédagogique.

Revendications universitaires et « crise » de la jeunesse

Les étudiants sont au nombre de 155 800 pour l'année universitaire 1954-1955 ; leur nombre passe à 214 672 en 1960-1961, puis 508 100 en 1967-1968. Malgré de nombreuses constructions, la course au mètre carré donne l'impression d'être constamment perdue, les conditions d'études se dégradant (manque de places en amphithéâtre, dans les travaux dirigés [TD], dans les restaurants universitaires, en résidence). Dès lors, l'Union nationale des étudiants de France (UNEF) et ses antennes locales se mobilisent, au cœur des années 1960 (grèves, manifestations) pour exiger des moyens supplémentaires. Il faut aussi recruter de nombreux enseignants et les anciennes équipes sont déstabilisées par l'arrivée en masse d'assistants et de maîtres-assistants. Les enseignants du supérieur sont presque treize fois plus nombreux en 1970-1971 qu'en 1949-1950, passant de 2 405 à 30 598 personnes⁷ alors que les tensions se multiplient entre catégories. Les assistants et maîtres-assistants s'estiment exploités par les professeurs, plus âgés et plus attachés aux traditions. Ces derniers disposent de l'essentiel des pouvoirs car ils sont seuls à siéger au conseil de faculté. Ces tensions sont souvent renforcées de querelles syndicales et politiques. Le Syndicat national de l'enseignement supérieur (SNESup), le plus à gauche et le plus jacobin (réclame un rôle accru de l'État), recrute surtout chez les maîtres-assistants et les assistants. Le Syndicat général de l'Éducation nationale (SGEN) est plus modéré, moins centralisateur aussi, mais milite depuis des années pour une profonde réforme. La Fédération des syndicats autonomes de l'enseignement supérieur (FSAES) est beaucoup plus conservatrice et devient le fer de lance de l'opposition à 1968.

Les structures administratives sont encore pratiquement celles qui ont été mises en place entre 1885 et 1896. Les facultés sont les structures de base qui regroupent des disciplines proches (lettres, sciences, droit, médecine et pharmacie). Chaque faculté est dirigée par un doyen, élu par ses pairs et nommé par le ministre de l'Instruction publique puis de l'Éducation nationale, et par un conseil où ne siègent que les professeurs titulaires, alors que l'assemblée, ouverte à l'ensemble des catégories enseignantes, n'a que des attributions pédagogiques. Au-dessus des facultés, l'université, depuis 1896, est une structure fédérative « molle » qui rassemble les facultés d'un même ressort académique autour d'un conseil d'université présidé par le recteur d'académie. Ce conseil ne dispose que de très faibles marges d'autonomie. Dans ces conseils, les étudiants n'ont aucune représentation, sauf pour les affaires disciplinaires.

À ces éléments de mécontentement viennent s'ajouter les effets d'une profonde réforme des études en lettres et en sciences. Après avoir créé en 1948 l'année de propédeutique comme année préparatoire à l'entrée en licence, la réforme Fouchet (22 juin 1966) restructure les études et impose une organisation en trois cycles successifs dont le premier est défini de manière très précise (avec des volumes horaires par année et par enseignements, des modalités d'examen imposées). Ce premier cycle doit permettre à l'étudiant d'obtenir un diplôme universitaire d'études littéraires (DUEL) ou un diplôme universitaire d'études scientifiques (DUES) en deux ans. Le ministère durcit les conditions du redoublement. Beaucoup d'étudiants voient

⁷ Jean-Michel Chapoulie, Patrick Fridenson et Antoine Prost (dir.), « Mutations de la science et des universités en France depuis 1945 », *Le Mouvement social*, octobre-décembre 2010, n° 233, p. 40.

dans cette réforme un moyen d'instaurer une sélection déguisée, par l'allongement des études (deux ans à la place d'une année avant de s'inscrire en licence) alors que la création des Instituts universitaires de technologie, en 1966, crée un précédent avec l'instauration d'une forte sélection à l'entrée. Les travaux des sociologues insistent, dans le même temps, sur les mécanismes de reproduction des élites, l'université légitimant la réussite des étudiants dont les parents ont eux-mêmes réussis. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans *Les héritiers, les étudiants et la culture*, paru en 1964, montrent, outre l'importance des moyens financiers nécessaires, le rôle des *habitus* culturels dans la réussite des étudiants des milieux privilégiés, qui partagent avec l'institution les mêmes références, les mêmes pratiques culturelles et les mêmes implicites⁸.

À ces tensions universitaires vient s'ajouter un malaise plus largement partagé par la jeunesse qui a l'impression de ne pas trouver sa place dans la société⁹. Cette jeunesse des années 1960 est très nombreuse (33,8 % Français ont moins de 20 ans en 1968), alors que ces *baby-boomers* vivent les intenses transformations sociales, économiques et culturelles des « Trente Glorieuses¹⁰ ». Face à ces changements, la société française apparaît figée dans ses certitudes et ses valeurs traditionnelles qui laissent peu de place à la jeunesse et à son désir de liberté. Une « culture jeune » s'affirme avec ses codes, ses modes et ses vedettes (jeans, cheveux longs, rock n'roll, etc.). Antoine, étudiant de l'École centrale, chante la volonté émancipatrice de sa génération dans ses *Élucubrations* (1966), demandant aussi « la pilule en vente dans les Monoprix ». Michel Polnareff provoque la même année la société bien-pensante avec *L'amour avec toi*. La jeunesse de 1968 ne voit pas la société de consommation comme un idéal et revendique un autre droit au bonheur. Un fossé se creuse entre les générations et Georges Pompidou, Premier ministre, insiste sur ce point dans son discours à l'Assemblée nationale le 14 mai 1968 :

« Traditionnellement, la jeunesse était vouée à la discipline et à l'effort, au nom d'un idéal ou d'une conception morale en tout cas. La discipline a en grande partie disparu. L'intrusion de la radio et de la télévision a mis les jeunes dès l'enfance au contact de la vie extérieure. L'évolution des mœurs a transformé les rapports entre parents et enfants, entre maîtres et étudiants. Les progrès de la technique et du niveau de vie ont beaucoup supprimé le sens de l'effort. Quoi d'étonnant enfin si le besoin de l'homme de croire en quelque chose, d'avoir solidement ancrés en soi quelques principes fondamentaux, se trouve contrarié par la remise en cause constante de tout ce sur quoi l'humanité s'est appuyée pendant des siècles : la famille est souvent dissoute, en tout cas relâchée, la patrie discutée, souvent niée, Dieu est mort pour beaucoup et l'Église elle-même s'interroge sur les voies à suivre et bouleverse ses traditions. Dans ces conditions, la jeunesse [...] se trouve désemparée. »

Selon lui, cette perte des repères traditionnels débouche sur l'adoption d'idéologies contestataires de substitution. Les étudiants contestent ainsi les règlements en résidence universitaire qui empêchent tout contact entre les garçons et les filles. À Antony, à partir de 1965, mais aussi dans plusieurs villes de province, des manifestations et des occupations de locaux contestent ces règlements. « Mutins ou

⁸ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de minuit, 1964, 192 p.

⁹ Ludivine Bantigny, *Le plus bel âge ? Jeunes et jeunesse en France de l'aube des « Trente Glorieuses » à la guerre d'Algérie*, Paris, Fayard, 2007, 497 p.

¹⁰ Jean Fourastié, *Les Trente Glorieuses ou la révolution invisible*, Paris, Fayard, 1979, 300 p.

mutants¹¹ », autant « Lennon que Lénine¹² », ces jeunes des années 1960 espèrent de profonds changements. Les étudiants sont aussi plus réceptifs aux combats menés par les groupes politisés. Après la période de la guerre d'Algérie où l'UNEF joue un rôle majeur dans la défense des sursis puis dans la lutte pour la fin de la guerre et l'indépendance algérienne¹³, le syndicat étudiant connaît d'importantes divisions internes. L'UNEF, qui en 1960 comptait 100 000 membres, soit en gros un étudiant sur deux, n'en compte plus qu'entre 30 000 et 50 000 au milieu des années 1960, soit un étudiant sur dix en 1968. Le pouvoir gaulliste soutient la Fédération nationale des étudiants de France (FNEF), née en 1961, et plus conservatrice. Les étudiants sont nombreux à militer pour plus de solidarité avec les peuples du Tiers Monde en lutte pour leur indépendance ; l'antiaméricanisme est alors très fort dans une partie de la jeunesse étudiante qui dénonce l'impérialisme économique des États-Unis mais aussi la guerre du Vietnam. Fidel Castro, Che Guevara ou Mao deviennent des « modèles » pour certains. Les mouvements de jeunesse traditionnels connaissent dans les années 1960 des crises successives qui facilitent la division en groupes plus radicaux. C'est ainsi que l'Union des étudiants communistes (UEC) est reprise en main par la direction du parti communiste en 1965, qui exige de ses membres une fidélité absolue à la position officielle du PCF. Les étudiants de la Jeunesse étudiante chrétienne (JEC) ont également été recadrés par l'Église, une première fois en 1957 puis en 1965. Beaucoup de jeunes ne se reconnaissent plus non plus dans le parti socialiste SFIO qui a poursuivi et renforcé la guerre en Algérie. Se développent alors le Parti socialiste unifié (PSU), fondé en 1960, et divers groupes d'extrême gauche comme la Jeunesse communiste révolutionnaire (JCR) ou l'Union des jeunesses communistes marxistes-léninistes (UJCML) fondées en 1966.

Les revendications plurielles du mai universitaire : l'exemple lillois

Le mouvement, parti du campus de Nanterre en mars 1968 (mouvement du 22 mars), est transféré au cœur du Quartier Latin parisien par les incidents du 3 mai à la Sorbonne, puis se généralise dans le pays par solidarité avec les « camarades arrêtés », à partir du 6 mai, alors qu'à la mobilisation étudiante s'adjoint un vaste mouvement social, surtout à partir du 13 mai. Nous ne revenons pas ici sur la chronologie des événements parisiens et provinciaux¹⁴. Grève des cours, manifestations dans les rues, occupation des locaux bloquent le système. Le mouvement universitaire, une fois l'ancienne institution mise à mort, se replie ensuite sur les amphithéâtres pour de multiples réunions où étudiants et enseignants définissent les bases d'une nouvelle université, même si les positionnements diffèrent selon les contextes locaux.

À Lille, l'Association générale des étudiants lillois (AGEL-UNEF), contrôlée par les étudiants communistes, est déterminée mais assez gestionnaire dans ses revendications. La réforme de l'université et l'amélioration de la condition étudiante sont au premier plan de ses préoccupations. Elle dénonce « le dialogue de la matraque¹⁵ » dès les premiers incidents à la Sorbonne (3 mai) et en appelle à la

¹¹ Jean-François Sirinelli, *Les baby-boomers, une génération*, Paris, Fayard, 2003, p. 9.

¹² *Ibid.*, p. 195.

¹³ Didier Fischer, *L'histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*, Paris, Flammarion, 2000, p. 204-238.

¹⁴ Voir Jean-Philippe Legois, Alain Monchablon, Robi Morder (dir.), *Étudiant.es en révolution ?*, Paris, Syllepse, 2018, 160 p. ; Jean-Philippe Legois, *33 jours qui ébranlèrent la Sorbonne*, Paris, Syllepse, 2018, 192 p.

¹⁵ Université de Lille, Bibliothèque Georges Lefebvre, « Papiers Derville », tract de l'AGEL, mai 1968.

solidarité et à la grève. Parmi les étudiants mobilisés, la majorité soutient la politique de l'AGEL et dénonce la surenchère révolutionnaire des groupuscules plus extrémistes. *La Voix du Nord* des 12 et 13 mai 1968 note, qu'à Lille, une motion a été remise au préfet pour dénoncer la répression policière à Paris, qui est signée par le SNES-SUP, le SGEN, l'AGEL-UNEF et de nombreux enseignants. Elle appelle à la poursuite de la grève et invite « étudiants et professeurs à constituer dans chaque amphithéâtre, section ou discipline, des commissions de travail qui préciseront les défauts du système actuel¹⁶ ». Le 14 mai, le rapport de police relève qu'en lettres, « les professeurs étaient à la faculté pour discuter avec les étudiants des réformes à apporter à l'université¹⁷ ». Un tract est diffusé par l'Association des étudiants en lettres (AEL-UNEF), le 16 mai 1968, sur la « cogestion de la faculté des lettres et sciences humaines » :

« Jusqu'à aujourd'hui, toutes les décisions [...] appartiennent au conseil de faculté composé seulement des professeurs titulaires d'une chaire, au nombre de vingt. Les étudiants en lettres réclament leur participation effective à la gestion de leur faculté. Les actuelles commissions professeurs-étudiants qui se sont réunies spontanément, n'ont eu lieu que sous la pression des événements et ne sont que provisoires. Nous exigeons que, à tous les niveaux, soit instaurée de manière définitive et reconnue de droit [...] une cogestion réelle, c'est-à-dire : la participation entière, avec voix délibérative, des délégués étudiants, des assistants et maîtres-assistants aux différentes structures de décisions des facultés : assemblées de section ou de département, assemblée de faculté, conseil de faculté¹⁸. »

L'AGEL-UNEF finit d'ailleurs par être critiquée par la direction nationale car jugée trop « droitiste » et gestionnaire. Le 28 mai, l'AGEL diffuse un tract intitulé « Pour que chacun puisse décider » afin d'expliquer ses positions. « L'AGEL a toujours considéré que l'action devait, pour être efficace, c'est-à-dire aboutir à de réelles transformations positives de la situation des étudiants, respecter les principes suivants¹⁹. » Suit alors l'énoncé de trois grands principes. Celui de la démocratie qui suppose que l'action doit être décidée, à chaque instant, par ceux qui la mènent. C'est aux étudiants lillois de décider de leur sort. Ils ont ainsi déjà obtenu diverses avancées comme les libertés syndicales et politiques, la modification des enseignements et le report des examens, la mise en œuvre de la cogestion des facultés. Le second principe est celui de la « lutte calme, unie et résolue pour des objectifs clairs ». Grâce à sa politique modérée, l'AGEL a gagné le soutien de la population ; elle refuse d'obéir automatiquement aux mots d'ordre lancés par la direction nationale de l'UNEF ou du SNES-SUP, trop radicaux et voués à l'échec. Le troisième principe est le suivant : « le syndicat étudiant organise les luttes pour la satisfaction, par le pouvoir politique quel qu'il soit, des revendications des étudiants ». Résumant sa plateforme revendicative, l'AGEL insiste sur les mesures suivantes : « abandon de toutes les mesures d'élimination ; reconnaissance des libertés syndicales et politiques ; élaboration par tous les intéressés et mise en œuvre d'une réforme démocratique de l'enseignement ; moyens supplémentaires : pour 25 % du budget à l'EN [...]. Il faut dénoncer la phase pseudo-révolutionnaire de ceux

¹⁶ *La Voix du Nord* du 12-13 mai 1968.

¹⁷ Archives départementales du Nord, 1008W 18, rapport de police du 14 mai 1968.

¹⁸ Université de Lille, Bibliothèque Georges Lefebvre, « Papiers Derville », tract de l'AEL-UNEF, 16 mai 1968.

¹⁹ Alain Schnapp et Pierre Vidal-Naquet, *Journal de la commune étudiante (novembre 1967-juin 1968)*, Paris, Seuil, 1988, « Pour que chacun puisse décider », p. 397-401.

qui déclarent qu'en engageant des négociations, c'est perdre du temps²⁰ ». Le rôle de l'AGEL est de défendre les intérêts des étudiants. Face à ce positionnement jugé par certains comme trop conciliant envers la société bourgeoise, on trouve diverses forces plus extrémistes, tel un Comité d'action révolutionnaire lillois (CAR) qui diffuse un tract dans le Quartier Latin :

« Nous refusons qu'une minorité possède les moyens de production et exploite ainsi les autres. À la propriété privée des monopoles doit succéder la propriété collective. Nous dénonçons le parlementarisme, opium de la conscience politique, grandguignol des professionnels de l'hypocrisie ; nous chions sur la Kultur, expression la plus sordide du totalitarisme bourgeois et ses universités, bastions excréant les larves technocratiques. Cette triple exploitation économique-politico-culturelle ne disparaîtra qu'après la victoire révolutionnaire du prolétariat. Pour se défendre dans ses derniers sursauts, le système d'oppression général a rangé ses derniers bataillons de flics et de jeunes patrons, ses derniers bataillons de mots...mutation, participation, promotion, rénovation, cogestion, larges réformes de structures [...]. Les jongleurs du dictionnaire politique s'en donnent à cœur joie. Mais un capitalisme aménagé ne sera qu'une forme d'exploitation plus sournoise [...]»²¹ ».

Il faut que les étudiants continuent à contester «la bonne conscience bourgeoise installée dans sa forteresse Fric-Force-Fesse ». Les revendications sont donc multiples en mai-juin 1968 pour une réforme de l'université²², même si pour certains, il n'est pas possible d'avoir une université démocratique sans mettre à bas la société et le régime bourgeois qui la portent.

Mobilisations et revendications dans l'enseignement scolaire

Dans l'enseignement primaire et secondaire, le mouvement de mai se traduit avant tout par une longue grève enseignante, enclenchée parfois très tôt localement, mais surtout suivie à partir du 22 mai quand le SNES et le SGEN appellent à l'arrêt du travail. Beaucoup d'établissements ferment ou sont occupés. Dans le primaire, la Fédération de l'Éducation nationale, et en son sein le puissant Syndicat national des instituteurs, exigent une amélioration de la condition matérielle et de la formation des maîtres et des maîtresses, plus de moyens pour l'école et une profonde réforme pédagogique. « Les enseignants se sont sentis massivement concernés par le mouvement de mai-juin 1968. Les professeurs du second degré en premier lieu, plus particulièrement ceux du second degré long, enseignants dans les lycées et CES ²³. » Le secondaire est alors entré dans une phase de profonde transformation liée à la massification (réforme Berthoin de 1959 qui prolonge la scolarité jusqu'à 16 ans ; création des CES en 1963 avec la réforme Fouchet). Beaucoup d'enseignants ont l'impression de vivre une dégradation de leurs conditions de travail. Le syndicat national de l'enseignement secondaire (SNES) mène la lutte, tout comme le SGEN. Ils exigent de profondes réformes dans les contenus et dans les méthodes, tout en réclamant davantage de moyens pour le secondaire s'il veut répondre au défi de la démocratisation.

²⁰ *Ibid.*

²¹ Archives personnelles de Gérard Simon, secrétaire du SNES-Sup en 1968, tract du CAR de Lille, année 1968.

²² Voir Jean-Philippe Legois, *Les slogans de 68*, Paris, First Editions, 2018 (seconde édition), 160 p.

²³ Alain Dalançon, « Les professeurs du second degré « long » en 1968 » dans Bruno Benoit, Christian Chevandier, Gilles Morin, Gilles Richard et Gilles Vergnon (dir.), *À chacun son mai ? Le tour de France de mai-juin 1968*, Rennes, PUR, 2011, p. 253-268.

Dans les lycées, une mobilisation plus active des élèves est aussi décelable qui débouche sur des réunions d'élèves ou sur des réunions communes entre élèves et enseignants et sur la constitution de Comités d'action lycéens (CAL)²⁴. Ce mouvement lycéen n'est pas un « appendice du grand mouvement étudiant²⁵ » et a ses logiques et sa force spécifiques. Les premiers CAL apparaissent en septembre 1966 dans plusieurs lycées parisiens pour dénoncer la guerre américaine au Vietnam. Ces Comités Vietnam lycéens (CVL) inquiètent le PCF qui les exclut des Jeunesses communistes (décembre 1966). Ils rejoignent alors le Comité Vietnam national (CVN)²⁶. À partir de septembre 1967, ils élargissent leurs revendications et dénoncent la grande misère de l'Éducation nationale, les règles désuètes des établissements (blouse obligatoire, interdiction de fumer, d'avoir les cheveux longs, d'exprimer des opinions politiques) et le lycée caserne hérité du XIX^e siècle. Les CAL sont une cinquantaine à la veille de mai 68 mais se multiplient en mai-juin dans les trois cents lycées occupés de France et rédigent d'importants cahiers de revendications²⁷. Comme le montre le tract du Comité de liaison lycéen pour la continuation de la lutte à Strasbourg, le 7 juin 1968, intitulé « Que veulent les lycéens ? », les revendications sont plurielles :

« Parce qu'ils ont condamné la sauvage et scandaleuse répression policière contre les étudiants, travailleurs et enseignants ; parce qu'ils ont condamné un système d'éducation sclérosé et répressif, contrôlé par les forces conservatrices d'une administration cléricale et autoritaire, et d'un corps professoral le plus souvent réactionnaire et intégré à la société bourgeoise ; parce qu'ils refusent de devenir la main-d'œuvre docile et déqualifiée et surexploitée qu'on leur promet d'être au travers des réformes mises en place par le pouvoir (plan Fouchet) ; parce qu'ils refusent d'avalier la prétendue « culture » militarisée, cléricalisée, commercialisée qu'on leur fait consommer dans des cours et des manuels archaïques et aseptisés [...]. **Il n'est pas question de capituler, la lutte continue.** Nous appelons en particulier les enseignants, étudiants et ouvriers à soutenir notre lutte : contre l'orientation scolaire, sous le contrôle de pseudo-psychologues stipendiés qui prétendent décider de notre avenir en fonction d'une série de tests [...] ; contre toute forme de sélection à quelque niveau que ce soit, en particulier entre les deux cycles du secondaire et l'entrée en faculté ; contre le contrôle para-policier des connaissances (compositions, examens traditionnels) [...] ; contre la répression des lycéens et lycéennes que l'administration s'empresse de qualifier selon son humeur de meneurs et d'agitateurs ; pour le droit de libre expression et de libre information à l'intérieur des lycées (locaux, journaux, conférences, etc.) ; pour le droit de contrôle et de critique sur toutes les décisions administratives, scolaires et disciplinaires qui intéressent notre avenir ; pour le droit de vote à 18 ans ; pour le droit à l'information sexuelle et à la libre contraception, sans limite d'âge [...]²⁸. »

²⁴ Claude Zaidman, *Le mouvement lycéen en mai 1968*, Thèse de troisième cycle, Paris V, 1979, 324 p.

²⁵ *Ibid.*, p. 3.

²⁶ Didier Leschi, « Mai 1968 et le mouvement lycéen », dans Geneviève Dreyfus-Armand et Laurent Gervereau (dir.), *Mai 68, les mouvements étudiants en France et dans le monde*, Paris, BDIC, 1988, p. 260-264.

²⁷ Didier Leschi et Robi Morder, *Quand les lycéens prenaient la parole. Les années 68*, Paris, Syllepse, 2018, 304 p. Voir aussi Robi Morder, « le lycéen, nouvel acteur collectif de la fin du XX^e siècle », dans Pierre Caspard, Jean-Noël Luc et Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes*, Paris, INRP, 2005, p. 345-359.

²⁸ Alain Schnapp et Pierre Vidal-Naquet, *Journal de la commune étudiante*, op. cit., p. 750-752.

On retrouve des revendications analogues dans les documents rassemblés par Gérard Vincent²⁹ ou dans les dossiers conservés sur les CAL de l'académie de Lille. Le 20 mai 1968, par exemple, les élèves du lycée Baggio de Lille votent une motion qui réclame le report illimité du baccalauréat et demande « la représentativité effective des lycéens aux conseils intérieurs ; la représentativité des élèves aux conseils de discipline avec un droit à la parole ; le droit d'information, de réunion dans des locaux prévus à cet effet ; l'augmentation du nombre et du taux des bourses [...] ; la réorganisation des études avec une assurance d'emploi à tous les niveaux ; la gratuité des livres et des fournitures scolaires³⁰ ».

Mai 1968, un catalyseur de la réforme des structures universitaires

Face à la force du mouvement de mai dans l'enseignement supérieur, la réforme s'impose. Elle est élaborée en un temps record³¹ puisqu'Edgar Faure prend en charge le ministère le 13 juillet 1968 et que la loi est promulguée le 12 novembre 1968.

La mort des facultés et la fondation d'universités pluridisciplinaires

Les structures universitaires avaient peu changé depuis la fin du XIX^e siècle. La reconstruction napoléonienne (1808) avait fait réapparaître des facultés qui demeurent tout au long de la période les entités de base de l'enseignement supérieur et qui regroupent des disciplines proches : lettres ; sciences ; médecine-pharmacie ; droit ; théologie. La réapparition des universités par la loi du 10 juillet 1896 ne marque pas une césure. Les facultés d'une même académie forment une université qui est dirigée par un conseil d'université et présidée par le recteur d'académie, nommé par le ministre. Les pouvoirs réels de la vie universitaire demeurent dans les facultés.

La loi Faure apparaît alors comme « une rupture capitale dans l'histoire des universités françaises³² ». Elle exige la création d'universités pluridisciplinaires et la mort des anciennes facultés. Une université se définit par l'association d'unités d'enseignement et de recherche (UER) qui regroupent des disciplines diverses. Les opérations de définition des UER puis de regroupement des UER en universités entraînent d'importants débats locaux dans les assemblées et conseils nés de mai-juin 1968, qui doivent tenir compte des oppositions politiques et syndicales et des rapports entre disciplines³³. Une liste des UER est fixée le 31 décembre 1968 avec bien des difficultés. Une fois ce découpage décidé, il faut ensuite travailler, dans les instances provisoires des universités, à la répartition des sièges aux élections de

²⁹ Gérard Vincent, *Les lycéens. Contribution à l'étude du milieu scolaire*, Paris, Armand Colin, « Cahiers de la Fondation nationale des sciences politiques », n° 179, 1971, 353 p. ; Gérard Vincent, *Le peuple lycéen. Enquête sur les élèves de l'enseignement secondaire*, Paris, Gallimard, 1974, 531 p.

³⁰ Archives départementales du Nord, 1740 W 251, mai 1968, archives du lycée Baggio de Lille (CAL, coupures de presse).

³¹ Bruno Poucet et David Valence (dir.), *La loi Edgar Faure. Réformer l'université après 1968*, Rennes, PUR, 2016, 256 p.

³² Antoine Prost, *Du changement dans l'École. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2013, p. 167.

³³ Arnaud Desvignes, *Vers l'autonomie des universités en France. Les acteurs universitaires, politiques et syndicaux face à la réforme (1968-1984)*, thèse de doctorat, Paris-Sorbonne-Paris IV, 2016, p.115 et suivantes.

février-mars 1969 destinées à élire les représentants aux conseils d'UER. Les tensions sont multiples entre catégories enseignantes mais aussi sur le nombre de sièges des étudiants ou des personnels administratifs. À Lyon, entre 1969 et 1972, le découpage en UER puis le regroupement en universités débouchent sur de nombreuses querelles à propos de l'existence de deux à quatre universités³⁴. À Lille, les découpages sont progressivement opérés et le nouveau schéma universitaire est en place pour novembre 1970. À Paris, le découpage de l'ancienne université s'avère un casse-tête. Pour arriver au décret du 21 mars 1970 créant treize universités en Île-de-France (de Paris I à Paris XIII), les obstacles sont nombreux dans la définition des UER et dans leur regroupement alors que l'enjeu du contrôle des superficies, des bâtiments et des bibliothèques est aussi majeur³⁵.

La participation instaurée par les élections généralisées

Les étudiants étaient exclus des instances décisionnelles (conseil de la faculté, assemblée de la faculté, conseil de l'université), sauf pour l'examen des affaires disciplinaires les concernant. Des tensions vives animaient également le monde enseignant ; la croissance des effectifs étudiants entraîne de nombreux recrutements mais qui sont surtout opérés dans les statuts les moins élevés. Le travail repose de plus en plus sur les assistants, les maîtres-assistants et les maîtres de conférences alors que les professeurs verrouillent la gestion de la faculté par leur présence exclusive au sein du conseil et leur rôle majeur à l'assemblée. Mai 1968 entraîne à ce niveau une rupture majeure. Les enseignants exigent d'être représentés dans les instances, quels que soient leurs statuts, alors que les étudiants demandent les mêmes droits. Les grèves avec occupation des bâtiments marquent l'affirmation d'un nouveau pouvoir qui se définit peu à peu au sein des assemblées générales alors que s'organisent les premières élections qui désignent des représentants chargés à la fois de gérer le quotidien et de proposer un schéma de reconstruction. De nombreuses universités se réorganisent ainsi de manière presque autonome, en mettant en application leurs statuts élaborées en juin 1968, et tout le travail ensuite est de se mettre en conformité avec les articles de la loi Faure de novembre 1968. Les universités doivent être composées d'unités d'enseignement et de recherche qui sont administrées par des conseils élus. L'université est elle-même dirigée par un président élu par son conseil d'administration lui aussi composé essentiellement d'élus. Les élections de février-mars 1969 sont majeures qui doivent permettre, une fois la liste des UFR validée par le ministère, de lancer la procédure de reconstruction et d'élire les membres des conseils d'UFR. Le succès ou l'échec de la loi Faure dépend ici de la participation des enseignants et des étudiants. Les résultats sont bons pour la loi Faure et, à la fin du mois de mars 1969, 537 unités d'enseignement et de recherche sur 621 ont procédé à leurs élections. La participation étudiante atteint 77,36 % dans les Instituts universitaires de technologie (IUT), 65,36 % en médecine et pharmacie, 59,46 % en droit et sciences économiques, 43,39 % en sciences et 42,05 % en lettres³⁶. La moyenne globale étudiante est de 52,03 % de participation mais les taux sont très variables d'une UER à une autre et selon les universités. Les tensions sont cependant très fortes pour ces premières élections. À Vincennes, la liste des UER est

³⁴ Jérôme Aust, « Des facultés aux universités. Appliquer la loi Faure à Lyon (1968-1973), dans Bruno Poucet et David Valence (dir.), *La loi Edgar Faure...*, op. cit., p. 167-175.

³⁵ Florence Bourillon, Éléonore Marantz, Stéphanie Méchine et Loïc Vadelorge (dir.), *De l'Université de Paris aux universités d'Île de France*, Rennes, PUR, 2016, 353 p.

³⁶ Arnaud Desvignes, *Vers l'autonomie des universités en France ...*, op. cit., p. 140.

arrêtée le 6 février 1969 mais les conflits entre participationnistes et anti-participationnistes font rage. Le 18 juin 1968 ont lieu les premières élections pour élire les délégués aux conseils d'UER. Les militants gauchistes s'opposent par la force au vote, les urnes étant jetées par la fenêtre puis dans un bassin rempli d'eau. De nouvelles élections sont organisées le 26 juin 1969 sous la protection d'enseignants et d'un service d'ordre étudiant, les urnes ayant été fixées aux tables par des barres de fer. La participation étudiante est de 13 % en première année et de 22 % pour les autres années, de 36 % pour les personnels administratifs et techniques et de 39 % chez les enseignants³⁷.

Une fois ces conseils d'UER installés et dotés de statuts, les élus votent à leur tour pour désigner des représentants à une assemblée constitutive chargée de rédiger les statuts définitifs de l'Université en respectant le cadre de la loi Faure. Le travail s'opère avec de fortes tensions entre catégories enseignantes mais aussi entre disciplines, forces syndicales et politiques. Lorsque les statuts définitifs sont adoptés par l'assemblée mais aussi validés par le ministère, il faut ensuite organiser de nouvelles élections pour mettre en place les rouages définitifs. On vote donc souvent entre 1968 et 1971, ce qui est une véritable révolution dans la gouvernance des universités. Les présidents d'université sont désormais élus par leur conseil d'administration et le recteur d'académie est « découronné ».

Il est exigé de ces nouveaux présidents un engagement de tous les instants face aux velléités d'en découdre de certains groupes étudiants et face à des élus enseignants qui sont aussi parfois hostiles à toute mesure de conciliation³⁸. L'Union nationale interuniversitaire (UNI), fondée en février 1969, fédère l'opposition de droite « la plus virulente à la loi Faure³⁹ » et dénonce le danger de subversion marxiste alors que divers groupes d'extrême gauche dénoncent le piège de la participation. À Lille, l'AGEL-UNEF diffuse un tract le 2 décembre 1968 juste avant les élections et pose la question de la cogestion. Par l'intermédiaire des structures paritaires, elle estime que les étudiants ont obtenu des avancées. « Il serait dangereux de voir dans la cogestion la solution à tous les problèmes [...]. Il serait tout aussi dangereux de ne pas voir dans la cogestion les possibilités réelles [...] d'une expression et d'une position étudiante [...]. Refuser les élections, refuser la cogestion reviendrait à refuser cette action à entreprendre, cette tribune à prendre, mais plus grave, cela reviendrait à laisser les mains libres aux éléments réactionnaires⁴⁰ ». *A contrario*, un tract rédigé par des étudiants d'histoire, en mars 1969, insiste sur les résultats « nuls » de la cogestion et réclament : la détermination des programmes d'une année donnée par les étudiants et les enseignants de cette année ; un contrôle des connaissances réalisé par des jurys mixtes enseignants/étudiants ; l'instauration de jurys mixtes pour le choix des enseignants. « Les 12, 13 et 14 mars, la bourgeoisie appelle à voter, c'est-à-dire à cautionner une loi d'orientation [...] qui ne fait que renforcer l'ingérence du patronat dans l'université [...]. Abstiens-toi de voter⁴¹ ! ». Le Parti socialiste unifié lillois dénonce aussi la loi Faure : « Mai 1968 sert à museler la partie la plus réactionnaire

³⁷ Jean-Philippe Legois, « Jeux d'échelle entre les premiers pouvoirs universitaires vincennois (1968-1971) », dans Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du centre expérimental de Vincennes*, Paris, Presses universitaires de Vincennes, 2012, p. 259-277.

³⁸ René Rémond, *La règle et le consentement*, Paris, Fayard, 1979, 488 p.

³⁹ Nassera Mohraz, « L'UNI (Union nationale interuniversitaire) : l'opposition de droite la plus virulente à la loi Faure », dans Bruno Poucet et David Valence (dir.), *La loi Edgar Faure...*, op. cit., p. 99-121.

⁴⁰ Université de Lille, Bibliothèque Georges Lefebvre, « Papiers Derville », tract de l'AGEL du 2 décembre 1968.

⁴¹ *Ibid.*, tract des étudiants d'histoire, mars 1969.

du corps enseignant, non pour démocratiser l'enseignement, mais pour le faire mieux fonctionner dans l'intérêt du capitalisme [...]. Une révolution est nécessaire⁴². »

L'autonomie proclamée mais limitée et les réformes pédagogiques

Avec la pluridisciplinarité et la participation, l'autonomie est le troisième pilier de la loi Faure⁴³. À ce niveau, les avancées sont faibles. L'université nouvelle est composée d'un regroupement d'unités d'enseignement et de recherche (UER) mais seule l'université en elle-même bénéficie de la personnalité morale et de l'autonomie financière, pour constituer un établissement public à caractère scientifique et culturel (EPCSC). Au niveau national, le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER), qui remplace le Conseil de l'enseignement supérieur créé en 1946, doit coordonner les modes de fonctionnement des différentes universités. « La discussion gouvernementale fut très vive sur les compétences du conseil national. Elles sont rognées de projet en projet : là où il décidait, il ne donne plus que des avis⁴⁴. » Dans la rédaction des statuts de chaque université, on comprend vite que l'autonomie est encadrée. Le ministre Olivier Guichard institue le 23 février 1970 une commission chargée de vérifier la conformité des statuts. Cette commission, présidée par le conseiller d'État François Gazier, reçoit les projets de statuts, les examine et les renvoie accompagnés de commentaires critiques, les assemblées constitutives devant corriger les points relevés, ce qui entraîne des crispations fortes. L'autonomie est « sous contrôle » comme le montre Arnaud Desvignes au sujet de la réforme des diplômes nationaux et du premier cycle entre 1968 et 1973⁴⁵ où le ministère entend conserver la main par une procédure d'habilitation très stricte. Les limites de l'autonomie sont encore plus nettes au niveau financier car la plus grande partie des ressources vient du ministère. Par l'attribution annuelle de postes enseignants et de personnels ATOS (administratifs, techniques, ouvriers, de service), par les crédits de recherche, la dotation de fonctionnement et la dotation d'équipement, le ministère contrôle les nouvelles universités.

Au niveau pédagogique, les étudiants réclament la limitation des cours magistraux et l'affirmation des travaux en groupes. Les étudiants ont aussi l'impression de tout jouer sur des épreuves terminales systématiques qui ne prennent pas en compte le travail de l'année, dans un système du « tout ou rien » qui ne permet pas de capitaliser des unités d'une année sur l'autre. Mai 1968, à ce niveau, permet de desserrer l'étreinte forte qui était celle de la réforme Fouchet de 1966 sur le premier cycle et de redonner davantage de souplesse locale dans les volumes horaires et dans la définition des examens (arrêté du 12 février 1969). Les années d'études, accordées ou refusées de manière globale, sont progressivement remplacées par une organisation en unités de valeur (UV). Pour obtenir le diplôme, il faut avoir obtenu un certain nombre d'unités de valeur, indépendantes les unes des autres et capitalisables sur plusieurs années. La place du contrôle continu s'affirme également.

⁴² Archives départementales du Nord, 82 J 17, Archives du PSU, années 1968-1969, tract du début de l'année 1969.

⁴³ Charles Mercier, *Autonomie, autonomies. René Rémond et la politique universitaire aux lendemains de mai 1968*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2015, 283 p.

⁴⁴ Antoine Prost, *Du changement dans l'École...*, *op. cit.*, p. 181.

⁴⁵ Arnaud Desvignes, « Universités : une autonomie sous contrôle, l'exemple de la réforme des diplômes nationaux et du premier cycle (1968-1973) », dans Bruno Poucet et David Valence (dir.), *La loi Edgar Faure...*, *op. cit.*, p. 157-166.

Dans l'enseignement supérieur, on est bien dans une rupture majeure initiée par les événements de mai.

Mai 68, un accélérateur de réformes dans les enseignements primaire et secondaire

Dans l'enseignement scolaire, le mouvement de mai se traduit avant tout par une longue grève des enseignants. Les réformes sont nombreuses mais s'enracinent le plus souvent dans des réflexions et des expérimentations déjà opérées dans les années 1960.

Les réformes pédagogiques et de contenus

Nombre de réformes, si elles sont accélérées par Mai 1968, étaient déjà en gestation dans les années antérieures, parfois dès la IV^e République. Ces années voient « des disciplines scolaires en mouvement » qui se questionnent beaucoup sur leurs finalités, leurs contenus et leurs méthodes⁴⁶. On est dans le temps des commissions⁴⁷. En mathématiques, de nombreux débats animent les milieux scientifiques, l'inspection et les enseignants. La Commission Lichnerowicz, fondée en octobre 1966, avait commencé un important travail de réflexion que les événements de mai-juin 1968 rendent encore plus d'actualité. Pour André Lichnerowicz (Collège de France), il est urgent de développer le nouveau langage mathématique universel. L'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public (APMEP) crée en 1964 une commission qui travaille à une réforme et le projet est adopté en avril 1968 lors de son congrès. De forts débats entre enseignants et mathématiciens se déroulent sur la dimension trop abstraite des programmes envisagés qui ne tiennent pas compte des aptitudes des enfants et des compétences des enseignants. Louis Legrand met en expérimentation le programme de cinquième en 1968 et les « événements » accélèrent la réforme. André Lichnerowicz obtient, sans attendre le résultat des expérimentations, l'application à la rentrée de septembre 1969 des nouveaux programmes de mathématiques en sixième et en seconde ainsi que la création (25 octobre 1968) des trois premiers instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques (IREM)⁴⁸. En mars 1969, la commission Lichnerowicz reprend ses travaux, les nouveaux programmes de sixième exigeant une révision de ceux du primaire. Après de difficiles discussions avec les représentants des instituteurs, un programme est adopté en 1970 (arrêté et instructions du 2 janvier 1970). La commission travaille aussi sur les programmes du secondaire. « Malgré les réticences de l'APMEP et l'hostilité de l'inspection générale, Lichnerowicz passe en force et les programmes de 4^e et de 3^e paraissent en juillet 1971. Dès la rentrée, c'est le désastre. Élèves et professeurs se sentent perdus ou dépassés ⁴⁹. »

⁴⁶ Renaud d'Enfert et Pierre Kahn (dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV^e République*, Grenoble, PUG, 2010, 216 p.

⁴⁷ Philippe Alix, Renaud d'Enfert et Hélène Gispert, « Des commissions pour réformer les disciplines (1945-1980) » dans Renaud d'Enfert et Joël Lebeaume (dir.), *Réformer les disciplines. Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité (1945-1985)*, Rennes, PUR, 2015, p.85-111.

⁴⁸ Renaud d'Enfert et Hélène Gispert, « 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.

⁴⁹ Antoine Prost, *Du changement dans l'École...*, op. cit., p. 155-156.

La réforme de l'enseignement du français est aussi à l'ordre du jour⁵⁰. Cette réforme repose sur les travaux de la Commission dirigée par l'inspecteur général Marcel Rouchette qui est installée en 1963. Sous l'influence de Roger Gal et de Louis Legrand, le travail de la commission est important entre 1963 et 1966 et le projet final (« Instructions Rouchette »), rédigé en 1966, est testé de manière expérimentale à partir de septembre 1967 dans une vingtaine d'écoles normales et des écoles d'application. Au lieu de partir de l'apprentissage des définitions et de la grammaire, donc de l'étude formelle de la langue et de ses règles, à partir de modèles (textes littéraires), il est proposé de prendre comme point de départ l'expression spontanée de l'élève⁵¹. Mai 68 accélère alors la volonté d'application de la réforme. Le travail du groupe « Français » de la Commission de rénovation pédagogique débouche sur les circulaires des 8 et 25 novembre 1968 qui entérinent la disparition au baccalauréat des sujets portant sur une œuvre ou un auteur précis. Le décret du 21 février 1969 instaure pour tous les élèves une épreuve écrite et une épreuve orale de français, passées de manière anticipée en fin de première pour alléger l'année de terminales. À la traditionnelle dissertation, on préfère désormais les textes plus libres (essais, commentaire composé, résumé-analyse et discussion d'un texte). L'arrêté du 9 octobre 1968 reporte les débuts du latin à la classe de quatrième.

La principale réforme pédagogique opérée est celle de l'éveil et du tiers-temps pédagogique dans le primaire et, là encore, les événements de Mai 68 accélèrent la réforme mais ne la créent pas. Avec la généralisation des études secondaires, la pression des contenus à assimiler (« apprendre tout ce qui n'est pas permis d'ignorer » car l'école primaire marque la fin de la scolarité) se fait moindre et l'on peut tenir davantage compte des besoins des élèves et pratiquer les méthodes actives. La circulaire du 15 juillet 1963, applicable aux classes de transition (élèves en difficultés), insiste sur la nécessité de considérer chaque élève dans sa singularité en l'encourageant à progresser. Plutôt que d'inculquer des connaissances toutes faites que l'on demande ensuite aux élèves de restituer, il s'agit, par l'éveil, de leur faire découvrir ces savoirs par leur mise en activité. Le tiers-temps pédagogique est alors expérimenté en 1964. Il consiste à diviser le temps en trois parties : l'une pour les matières de base que sont le français et le calcul ; l'autre pour des disciplines d'éveil et la troisième pour l'éducation physique. L'arrêté du 7 août 1969 et la circulaire du 2 septembre 1969 donnent de nouveaux horaires à l'enseignement primaire, réduisant la semaine de 30 à 27 heures et généralisent le tiers-temps : 10 heures de français et 5 heures de mathématiques ; 6 heures d'éducation physique ; 6 heures pour les activités d'éveil et l'éducation artistique. De nombreuses divergences empêchent la rédaction des instructions officielles, qui ne paraissent qu'en 1977 pour la maternelle et le cycle préparatoire, en 1978 pour le cycle élémentaire et en 1980 pour le cycle moyen, laissant les enseignants sans cadres précis.

La question de l'évaluation et celle de la relativité de la note sont aussi dénoncées par les comités d'action lycéens et les enseignants. La circulaire du 6 janvier 1969 relève :

« Les travaux scolaires les plus formateurs sont ceux où la préoccupation de la note s'efface : maître et élèves avancent ensemble dans la découverte d'un texte, d'un

⁵⁰ Clémence Cardon-Quint, *Des lettres au français. Une discipline à l'heure de la démocratisation (1945-1981)*, Rennes, PUR, 2015, 525 p.

⁵¹ 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, transformations des savoirs scolaires. Histoire croisées des disciplines scolaires (XIX^e-XX^e siècles)*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2016, p. 113.

raisonnement, d'une expérience scientifique, d'une activité sportive, d'une donnée de géographie humaine, etc., et ce n'est qu'à regret que le fil est interrompu pour permettre les contrôles cependant nécessaires. Une pédagogie véritablement active réussit d'ailleurs sans difficultés à inclure le contrôle dans le champ même de l'élaboration des connaissances [...]. À cet effet, il est bon d'abord de prendre conscience de la relativité de la note et, par suite, d'écarter les procédés dont la précision apparente est trompeuse. La notation chiffrée de 0 à 20 peut être abandonnée sans regret⁵². »

La circulaire propose de situer la zone dans laquelle l'élève se situe (très satisfaisant, satisfaisant, moyen, insuffisant, très insuffisant ; A, B, C, D, E ou 1, 2, 3, 4 et 5). Il faut accompagner ces éléments d'annotations détaillées pour indiquer les progrès à réaliser.

Mixité, règles disciplinaires et participation

Si le développement de la mixité dans les classes primaires est antérieur à 1968 et tient compte à la fois de l'évolution des mœurs et des réalités démographiques qui accompagnent le *baby-boom*, l'exode rural et l'urbanisation, le phénomène s'accélère après 1968. La mixité est voulue par la circulaire du 17 juin 1969 qui donne aux recteurs le pouvoir de décision en ce domaine :

« Si, en matière de mixité, l'arbitrage de l'administration centrale avait longtemps semblé nécessaire, il apparaît aujourd'hui, du fait de l'évolution des conceptions sociales, que dans la plupart des cas, les familles ne s'alarment plus de voir admettre garçons et filles sur les mêmes bancs d'écoles ; Sauf rares exceptions, la gémiation ne semble guère rencontrer non plus d'opposition dans les assemblées élues et le personnel enseignant⁵³. »

Dans le secondaire, la réforme Fouchet de 1963 avait déjà décidé que les collèges d'enseignement secondaire (CES) seraient mixtes et la loi Haby du 10 juillet 1975 confirme la décision.

Si l'on retrouve après Mai 1968, dans les établissements, certaines évolutions comportementales constatées par ailleurs dans la société qui se fait plus permissive, comme le déclin d'interdictions (interdiction de fumer ; interdiction du maquillage et du pantalon pour les filles, des cheveux longs pour les garçons, etc.), les enseignants renonçant aussi souvent au costume et à la cravate, la réforme disciplinaire demeure modérée. Des changements sont décelables au niveau de la vie scolaire. La circulaire du 19 septembre 1968 crée les élèves responsables de division. « Afin de permettre l'apprentissage de la vie démocratique dans le groupe que constitue la classe, les responsables de division sont élus au début de chaque année scolaire [...] pour représenter leurs camarades auprès du chef d'établissement et de ses collaborateurs [...] ainsi que dans les différents conseils⁵⁴. » L'article 6 du décret du 8 novembre 1968 permet l'apparition d'un foyer socio-éducatif (FSE) dans les lycées. Ces FSE existaient déjà dans l'enseignement technique. La circulaire du 20 janvier 1969 relève que le règlement intérieur d'un établissement du second degré est « l'œuvre commune de tous les membres de son conseil d'administration et notamment des élèves qui peuvent ainsi participer à l'élaboration des règles de vie et des usages de la communauté scolaire [...]. Ainsi le règlement apparaîtra comme un

⁵² Circulaire du 6 janvier 1969.

⁵³ Antoine Prost, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1992, p. 54-55.

⁵⁴ Circulaire du 19 septembre 1968.

contrat dont les dispositions largement débattues ont été librement acceptées par tous⁵⁵ ». Ces évolutions débouchent sur la mise à mort de la fonction de surveillant général apparue en 1847 comme figure honnie de la discipline tracassière. Le décret du 12 août 1970 crée deux nouvelles fonctions, celles de conseiller d'éducation et de conseiller principal d'éducation, chargées de la gestion de la vie scolaire.

Même si certains essais avaient été tentés antérieurement, Mai 1968 précipite la mise en place systématique d'une participation de tous les membres de la communauté éducative aux instances décisionnelles des établissements secondaires. Le décret du 8 novembre 1968 décide que le conseil d'administration est composé pour un tiers de représentants du personnel, pour un tiers de représentants des parents et des élèves et pour le dernier tiers de personnalités extérieures (1/6^e) et des membres de l'administration de l'établissement (1/6^e). Deux élèves sont aussi présents à la commission permanente et au conseil de discipline. Il est aussi décidé de la présence de deux représentants des parents et de deux représentants des élèves dans les conseils de classe, ce qui entraîne de nombreuses tensions.

La formation et l'inspection des enseignants

La formation des enseignants était en débat depuis de nombreuses années⁵⁶ et les événements de 1968 ne modifient pas grand-chose dans l'immédiat. Le colloque d'Amiens en mars 1968 avait pourtant insisté sur la nécessité d'un rapprochement des modalités de formation des enseignants du primaire et du secondaire, sur la nécessaire universitarisation et professionnalisation des formations et sur le lien à établir avec la recherche pédagogique. Rien ne change dans les années qui suivent mai 1968 au niveau de la formation des enseignants du secondaire dans les centres pédagogiques régionaux. Dans le primaire, par la circulaire du 18 octobre 1968, Edgar Faure généralise la formation en deux années après le baccalauréat (à la place de trois), les besoins en enseignants étant très forts. Les programmes sont aussi réformés. La circulaire du 6 juin 1969 relève ainsi qu'au cours de la formation reçue à l'école normale, les élèves doivent pouvoir participer à des cours et à des travaux pratiques en faculté ou bénéficier dans leur établissement de l'apport des maîtres de l'enseignement supérieur. Les programmes et instructions du 11 septembre 1970 confirment la formation professionnelle en deux années après le baccalauréat. On reprend ici les points positifs du plan lancé en 1963 dans sept écoles normales, intitulé « *plan Leif* ». Le nouveau régime mis en place en juin 1969 comporte un stage en situation de huit semaines au début de la seconde année, des stages de quinze jours dans chaque niveau en première année, un stage à l'étranger d'un mois si possible. Le texte de juin 1969 décide aussi que le normalien doit suivre deux heures d'enseignement universitaire en linguistique et deux heures en mathématiques. Un premier rapprochement est opéré avec l'université. La formation devait être profondément revue une dizaine d'années plus tard (décret du 22 août 1978, arrêté du 25 juin 1979 et arrêté du 13 juillet 1979) par l'imposition du recrutement des élèves-normaliens parmi les seuls bacheliers et l'allongement de la formation professionnelle à trois années, certifiée par un diplôme universitaire, le « DEUG (diplôme d'études universitaires générales), mention « enseignement du premier degré ».

⁵⁵ Circulaire du 20 janvier 1969.

⁵⁶ Jean-François Condette, *Histoire de la formation des enseignants en France aux XIX^e et XX^e siècles*, Paris, L'Harmattan, 2007, 354 p. ; Antoine Prost (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, PUR, 2014, 296 p.

À la fin des années 1960 et au cours des années 1970, l'inspection est aussi remise en cause. Une idéologie contestataire fait des inspecteurs généraux, des inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs primaires, des agents liberticides de toute initiative originale, représentants d'un appareil idéologique d'État. Les *Cahiers pédagogiques* de mai 1969 consacrent leur dossier à l'inspection générale⁵⁷ et dénoncent son artifice. L'ouvrage publié en 1972 par L'école émancipée, intitulé *La répression dans l'enseignement*⁵⁸, après avoir dressé un long inventaire des victimes de la répression⁵⁹, montre ensuite les contradictions du système d'enseignement bourgeois ainsi que la nécessité de poursuivre la lutte des classes. La distribution de tracts, le fait de mobiliser les élèves ou les étudiants, de prendre la parole politiquement, de refuser une mutation, de faire grève, de mener une forte activité syndicale sont les motifs principaux des sanctions présentées mais on relève aussi des refus d'inspection. En janvier 1971 par exemple, Robert Vergnes, professeur d'espagnol au lycée Lavoisier de Paris, refuse de recevoir l'inspecteur général dans sa classe considérant l'inspection comme « un rouage de l'oppression capitaliste ». Dans une lettre du 10 décembre 1970, il avait déjà annoncé au proviseur son intention de ne plus siéger dans les conseils de classe qui trient les élèves en fonction de l'économie capitaliste. En octobre 1971, il est suspendu pour dix ans par la commission disciplinaire de l'académie de Paris. En 1973, les éditions du Cerf publient *Non à l'inspection. Dossier de profs sanctionnés*⁶⁰. L'inspection est devenue insupportable.

« Insupportable. D'abord en ce qu'elle est un facteur d'infantilisation des enseignants [...]. Insupportable aussi parce que, depuis quatre ans surtout, l'inspection est devenue l'instrument du pouvoir pour briser les initiatives pédagogiques qui détonnent dans le climat d'ordre moral qui s'instaure en France [...]. Insupportable encore dans la mesure où le rôle le plus visible de l'inspection consiste à sélectionner les enseignants, à les classer en catégories, les bons, les moins bons, les mauvais en pourcentages immuables [...]. Insupportable enfin en ce que l'inspection joue un rôle pratiquement nul en matière de coordination et d'information pédagogique⁶¹. »

Rien ne devait cependant changer avant la suspension temporaire des inspections en 1981 puis leur rétablissement en 1983 (note du 17 janvier 1983)⁶². Dans le primaire et le secondaire, les « événements » accélèrent donc la mise en œuvre de réformes qui étaient, bien souvent, en cours de réflexion ou d'expérimentation.

Mai 68, un ralentisseur des réformes dans le champ éducatif ?

Si la réforme est majeure dans le supérieur, par la loi Faure de novembre 1968, les effets sont réels dans le primaire et le secondaire. On assiste dans le même temps à

⁵⁷ *Cahiers pédagogiques*, n° 82, mai 1969, « Inspection générale et animation », p. 13-59.

⁵⁸ L'école émancipée, *La répression dans l'enseignement*, Paris, Maspéro, 1972, 199 p.

⁵⁹ *Ibid.*, chapitre 1 : « Chronique de la répression (septembre 1968-janvier 1972) », p. 7-40 (inventaire des cas).

⁶⁰ Collectif, *Non à l'inspection. Dossier de profs sanctionnés*, Paris, Cerf, 1973, 149 p.

⁶¹ *Ibid.*, p. 11-12.

⁶² Voir Jean-François Condette, « Ébauche d'une histoire des inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) : inspecter, conseiller et former les enseignants du secondaire ? (1964-2014) », dans J.-F. Condette (dir.), *Les personnels d'inspection. Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. Entre terrain local et logiques d'Etat. Retour sur une histoire*, Rennes, PUR, 2017, p.177-214

une forme d'appropriation de l'expertise éducative par les différents groupes sociaux et les forces syndicales, ce qui complexifie désormais davantage la prise de décision dans ce champ scolaire et universitaire, les positionnements étant souvent très opposés.

La contre-réforme en action

Au cœur du mouvement de mai-juin 1968, des forces d'opposition luttent pour en réduire la portée et faire échouer les revendications⁶³. Dès 1969, sur de nombreux points, puis au début des années 1970, les réformes lancées ou renforcées par le mouvement de mai sont vidées de leur substance ou atténuées. Le phénomène est très net dans le primaire pour l'enseignement du français. Le Plan de rénovation rédigé en novembre 1969 reprend les principaux éléments du Projet d'instruction (1966) mais va plus loin en intégrant les apports des linguistes pour affirmer la langue contemporaine d'usage comme premier objectif de l'enseignement. L'opposition se fait alors plus virulente. La commission de réforme de l'enseignement du français, présidée par le poète Pierre Emmanuel, mise en place le 17 mars 1970, travaille à une rénovation de l'enseignement du français à tous les niveaux scolaires. Amendé, retravaillé entre novembre 1969 et octobre 1970, le Plan de rénovation est l'objet d'intenses débats⁶⁴. Le recteur Gauthier, sous la pression de l'Élysée, publie alors en janvier 1971 une circulaire rappelant que les textes en vigueur pour l'enseignement du français sont les instructions de 1923 et 1938 et que seules sont autorisées les expérimentations contrôlées par l'Institut pédagogique national et le ministère. De nouvelles instructions (4 décembre 1972) sont préparées par la seule inspection générale.

À un autre niveau, le décret du 8 novembre 1968 qui décide la présence de deux parents et de deux délégués d'élèves dans les conseils de classe est très vite combattu. Olivier Guichard trouve une solution pratique en remettant au conseil d'administration de chaque établissement, la responsabilité de décider si les parents siègent ou non dans les conseils de classe (décret du 16 septembre 1969). La circulaire du 9 juillet 1969 rétablit la notation sur 20 dans les classes à examen et la circulaire du 1^{er} septembre 1969 rétablit le latin en cinquième à titre d'initiation. La création des foyers sociaux-éducatifs dans les lycées est aussi, à l'usage, très fortement ralentie. L'enquête menée en mai-juin 1969 par Jacques Testanière dans huit lycées montre une rapide retombée de l'agitation. Dans ces huit lycées, quatre CAL étaient apparus mais l'un disparaît dès l'été 1968 et les trois autres ne survivent pas à la rentrée d'octobre. Le sociologue montre que les droits acquis s'exercent peu. Au conseil d'administration comme au conseil de classe, les élèves « ne prennent guère la parole que sur des problèmes mineurs⁶⁵ » et ne participent pas à l'élaboration de l'ordre du jour. Une majorité d'élèves se montre hostile à la réforme de la notation. 60 % des élèves de l'échantillon vivent l'expérimentation de la notation par lettres. Sur l'ensemble des élèves pris en considération, 50 à 70 % réclament la traditionnelle notation par points alors que 10 à 30 % ne se prononcent pas ou ne voient pas l'utilité d'un tel changement. Seulement 18 à 35 % des élèves, selon les établissements, préfèrent la notation par lettres. Le foyer socio-éducatif, de même, ne rallie pas les

⁶³ Ludivine Bantigny, 1968. *De grands soirs en petits matins...*, *op. cit.*, « Rappel à l'ordre : les oppositions à la contestation », p. 201-216.

⁶⁴ Clémence Cardon-Quint, *Des lettres au français...*, *op. cit.*, p. 291-334.

⁶⁵ Jacques Testanière, « Crise scolaire et révolte lycéenne », *Revue française de sociologie*, 1972, n° 13-1, p. 3-34.

suffrages et seul 5 % y vont régulièrement alors que 25 % y vont parfois. Dans une note de mars 1971, Georges Pompidou exige un retour à l'ordre alors que l'agitation reste localement forte⁶⁶. Selon lui, un tri doit être fait parmi les chefs d'établissement, en persuadant les « faibles, les timides, les agités de renoncer à leurs fonctions ». Il ne faut pas céder aux demandes démagogiques des syndicats et « ceci conduit aussi à examiner le cas des enseignants qui prennent la tête des excités pour provoquer les désordres », le président réclamant des sanctions immédiates. Il faut aussi rétablir la discipline mais en ciblant les élèves les plus engagés. « Le premier cycle doit obéir. Le second cycle doit pouvoir « participer », en particulier les élèves de terminales et des CPGE ». Il faut « mettre la politique à la porte des lycées » et donner un contenu obligatoire aux programmes de philosophie et d'initiation à l'économie. Les manuels qui sont utilisés pour cette dernière matière « sont scandaleux », le président dénonçant des « digressions idéologiques » nombreuses. C'est la même chose en philosophie où les études ne doivent pas être « restreintes à l'étude du marxisme ». Les temps sont bien à la réaction conservatrice.

La réforme éducative : une mise en débat permanente

La mise en place d'instances de cogestion reposant sur des élections régulières, en particulier dans les universités, entraîne inmanquablement la promotion des forces syndicales qui sont les relais majeurs de ces logiques participatives, alors que les querelles idéologiques sortent avivées des événements de 1968. Il en va de même dans les établissements secondaires et primaires où les décisions à prendre pour le bon fonctionnement de son institution ne sont plus forcément examinées avec pragmatisme mais lues au prisme de l'idéologie. L'agitation se maintient épisodiquement dans les années 1970 alors que de nombreux ouvrages dénoncent la tiédeur ou la radicalité des réformes opérées. Dans la mouvance du marxisme, de nombreux auteurs reprochent à l'École d'être au service de la bourgeoisie dominante et de légitimer les inégalités sociales. C'est la grande critique proposée en 1970 par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans *La Reproduction. Théorie du système éducatif*, ou par Christian Baudelot et Roger Establet, toujours en 1970, dans *L'école capitaliste en France*. L'école inculque aux dominés l'idéologie de la soumission alors qu'elle inculque aux enfants des classes dominantes l'idéologie qui légitime leur domination. Dans un autre registre, la traduction en 1970 de *Libres enfants de Summerhill* d'Alexander Neill débouche sur une forte contestation des règles scolaires au nom d'un idéal libertaire. Chez les enseignants du supérieur, le SNESup et le SGEN sont vigilants sur l'application de la réforme alors que la Fédération des syndicats autonomes de l'enseignement supérieur (FSAES), beaucoup plus conservatrice, devient le fer de lance de l'opposition à la loi Faure. Dans le monde étudiant, les forces syndicales et politiques sont également très divisées et fortement radicalisées pour une partie d'entre elles. Dès lors, les élections deviennent des opportunités pour des actions d'éclat des groupes d'extrême droite ou d'extrême gauche. On remarque rapidement une croissance de l'abstention étudiante. Au niveau national, la participation des étudiants lors des élections aux conseils d'UER en 1970 n'est que de 31,6 % en moyenne ; en 1971-1972, elle chute à 27,4 % et en 1973-1974, elle n'atteint que 25 % environ⁶⁷, avec de très fortes disparités entre établissements et entre UER. Les tensions sont vives entre l'UNEF-Renouveau qui s'affirme, la vieille

⁶⁶ Antoine Prost, *Regards historiques sur l'éducation en France (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, Belin, 2007, p. 85-89.

⁶⁷ Arnaud Desvignes, *Vers l'autonomie des universités en France...*, op. cit., p. 295 et suiv.

UNEF divisée en chapelles gauchistes et les forces plus conservatrices, en particulier l'UNI.

Dans les lycées, l'agitation des élèves est forte entre 1971 et 1973. Des actions sont organisées régulièrement, qui entraînent des exclusions et des affrontements avec la police. Le 9 février 1971, un lycéen, Gilles Guiot, est arrêté à la sortie de son lycée (Chaptal) après une manifestation. Il est alors condamné à six mois de prison par le tribunal des flagrants délits. En solidarité avec lui, mais aussi pour dénoncer la chasse aux jeunes que mènent la police et l'administration, un mouvement de protestation se développe. Le 17 février, 10 000 lycéens manifestent à Paris. Le mouvement est très efficace et s'étend à la province. La Ligue communiste, fondée en avril 1969, l'a structuré, animant une coordination des délégués élus par les assemblées générales de lycéens. Diverses mobilisations existent en 1971 puis en 1972 mais l'année 1973 est encore plus agitée, le mouvement atteignant son apogée face à la loi Debré, votée par dans l'indifférence générale en juin 1970. Son but est de ramener les sursis pour les étudiants à 21 ans et ses premières conséquences se font sentir en 1973. Les militants de la Ligue communiste planifient une vaste campagne de protestation. Dès janvier 1973, des cercles rouges mènent une intense activité. Le 22 mars 1973, une journée nationale contre la loi Debré est organisée et la manifestation parisienne réunit 20 000 lycéens. Le mouvement se fracture cependant peu à peu alors qu'il n'arrive pas à obtenir d'avancées concrètes sur les sursis. Le mouvement est pris en main par l'extrême gauche qui l'élargit à d'autres causes, voulant tirer la jeunesse vers la révolution⁶⁸. Dans beaucoup de lycées, des journaux lycéens apparaissent qui sensibilisent les jeunes aux enjeux du temps présent⁶⁹.

Par l'appropriation plus directe des questions pédagogiques liées à la réforme de l'École par les différentes communautés d'acteurs qui se forment ou se renforcent lors des mobilisations de mai-juin 1968 (mouvements politiques, syndicaux, groupes d'élèves, d'enseignants, de parents, etc.), le processus de réforme pédagogique semble se complexifier après 1968 et engager davantage d'acteurs que les seuls experts⁷⁰. Notons cependant, pour modérer la nouveauté post-soixante-huitarde de cette mise en débat des questions pédagogiques au sein de la société française et de ses acteurs politiques en particulier, que depuis longtemps déjà les questions liées à l'École étaient utilisées dans le débat public, en particulier sur les rapports entre l'enseignement public, l'enseignement privé et l'État⁷¹ ou sur les contenus de certaines disciplines scolaires⁷². La mise en débat, au sein de l'espace public, des questions éducatives sort renforcée des événements de mai-juin 1968 et rend, dès lors, les processus de réforme des structures et des pratiques scolaires et universitaires plus complexe à opérer. On se positionne aussi de manière très

⁶⁸ Didier Leschi et Robi Morder, *Quand les lycéens prenaient la parole. Les années 68*, Paris, Syllepse, 2018, 304 p.

⁶⁹ Ludvine Bantigny, *La fabuleuse histoire des journaux lycéens*, Paris, Les Arènes, 2014, 304 p.

⁷⁰ 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, Publication de la Sorbonne, 2004, p. 147-164.

⁷¹ Sylvain Milbach, *Les chaires ennemies. L'Église, l'État et la liberté de l'enseignement secondaire dans la France des notables (1830-1850)*, Paris, Champion, 2015, 664 p. ; Bruno Poucet (dir.), *L'État et l'enseignement privé. L'application de la loi Debré (1959)*, Rennes, PUR, 2011, 362 p. ; Bruno Poucet, *La liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé*, Paris, Fabert, 2010, 156 p.

⁷² Laurence de Cock, *Sur l'enseignement de l'histoire : débats, programmes et pratiques du XIX^e siècle à aujourd'hui*, Montreuil, Libertalia, 2018, 329 p. ; Laurence de Cock (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, seconde édition 2017, 216 p. ; Patricia Legris, *Qui écrit les programmes d'histoire ?*, Grenoble, PUG, 2014, 224 p.

idéologique sur le fait de savoir si les événements de Mai sont une libération de la parole et des pratiques au sein de l'institution scolaire ou, s'ils marquent, au contraire, la fin de l'école républicaine mise en place par les « pères fondateurs » et l'entrée dans une crise majeure de l'autorité. La massification de l'enseignement secondaire puis de l'enseignement supérieur donne également un écho très fort à ces questions dans les familles, l'École parlant à toutes et à tous⁷³.

L'université éclatée ?

Le pari gagné de la loi Faure était de faire redémarrer les études supérieures pour la rentrée d'octobre 1968. Si le nouveau schéma universitaire est progressivement mis en place en 1969-1971 et affirme le triptyque « pluridisciplinarité, participation et autonomie », pouvant être perçu comme une réelle modernisation des structures universitaires, il n'en demeure pas moins qu'assez rapidement les acteurs politiques et universitaires perçoivent certaines limites à la loi. Le paysage universitaire français est alors entré dans une phase de profond morcellement qui débouche sur l'existence vers 1970-1972 d'une soixantaine d'universités là où, vers 1950, il n'y en avait que dix-sept. Les universités de 1896 ont été scindées en deux ou trois le plus souvent. Face à la concurrence internationale, ce morcellement devait rapidement être vu comme un handicap. Il apparaît aussi que l'exécutif de ces nouvelles universités demeure fragile, les pouvoirs du président étant fortement encadrés par des conseils difficiles à contrôler qui souvent paralysent la prise de décision. La participation étudiante décline aussi peu à peu lors des élections. Avec le recul des années, ce morcellement des institutions mis en place par la loi Faure de 1968, pour permettre la création d'entités de taille humaine et la pluridisciplinarité, pluridisciplinarité peu pratiquée en réalité, affaiblit les universités que l'on prétendait rendre plus autonomes, permettant la survie des logiques disciplinaires des composantes (UER, équipes de recherche) et renforçant également le pouvoir du ministère. L'université apparaît éclatée.

Au terme de cette tentative de mesure des conséquences éducatives du mouvement de mai-juin 1968, l'analyse s'avère nuancée. Comme le note Jean-François Sirinelli, mai 1968 a eu deux effets majeurs : « l'effet de souffle et l'effet d'accélération⁷⁴ ». L'explosion étudiante et sociale détruit l'ancien monde universitaire. À ce niveau, mai 68 a des conséquences très importantes qui mettent à mort les anciennes facultés et les universités nées en 1896, même si la rénovation entreprise ne va pas au terme de ses promesses en ce qui concerne en particulier l'autonomie et la pluridisciplinarité. Dans l'enseignement primaire et secondaire, l'effet est davantage d'accélération, rendant plus urgente la mise en œuvre de réformes déjà définies et parfois expérimentées dans les années 1960. On peut penser ici à la réforme de

⁷³ Ludivine Balland, « La crise de l'école comme problème public. Luttés de sens autour des transformations scolaires et mise en scène des écarts culturels », *Idées économiques et sociales*, 2017-4, n° 190, p.37-45 ; Ludivine Balland, « Une mobilisation décalée. Les débats publics autour de la réforme du collège unique », dans Laurent Gutierrez et Patricia Legris (dir.), *Le collège unique. Éclairages sociohistoriques autour de la loi du 11 juillet 1975*, Rennes, PUR, 2016, p. 161-176 ; Ismaël Ferhat, « Les Gauches et les réformes éducatives. Quel(s) regard(s) des sciences sociales sur un couple complexe ? », *Carrefours de l'éducation*, 2016-1, n° 41, p. 183-199.

⁷⁴ Jean-François Sirinelli, *Mai 68. L'événement Janus*, Paris, Fayard, 2008, p. 316.

l'enseignement du français ou des mathématiques, aux logiques de l'éveil développées dans le primaire. « L'événement fut, somme toute, un accélérateur de particules historiques⁷⁵. » Mais il faut aussi relever un troisième effet qui est un effet d'appropriation ou de réappropriation par des groupes sociaux pluriels des questions éducatives jusque-là traitées d'abord par des experts du ministère. Désormais les questions scolaires et universitaires parlent à toutes et à tous, ou presque, et les tentatives de réformes doivent, dès lors, se confronter au verdict de l'opinion publique et des groupements catégoriels divers. Les événements de Mai ne marquent pas une césure nette pour tout le système éducatif, dégageant un avant et un après radicalement différents. L'adoption en juillet 1975 de la loi Haby dite du collège unique, par exemple, qui favorise la mise en place d'un premier cycle du secondaire identique pour tous, vient se placer dans une forte continuité avec les réformes antérieures initiées par Jean Berthoin (1959) et Christian Fouchet (1963) et les débats sur l'école unique de l'entre-deux-guerres⁷⁶. Il est dès lors difficile de déterminer avec précision les effets de l'onde de choc de 1968 sur le système éducatif français, tant cette onde se nourrit de revendications et de projets antérieurs et se propage à des rythmes différents selon les niveaux scolaires et les champs d'application.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 317.

⁷⁶ Laurent Gutierrez et Patricia Legris (dir.), *Le collège unique. Éclairages sociohistoriques autour de la loi du 11 juillet 1975*, Rennes, PUR, 2016, 258 p.