

L'ouverture de l'Université vers le monde extérieur autour de 1968 : entre consensus partiel, polarisation et compromis

Opening the University toward the wider world around 1968 : between partial consensus, polarisation and compromise

Die „Öffnung der Universität“ um 1968 : zwischen Teilkonsens, Polarisierung und Kompromiss

La “apertura de la universidad” en torno de 1968 : entre consenso parcial, polarización y compromiso

Christelle Dormoy-Rajramanan



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4532>

DOI : [10.4000/formationemploi.4532](https://doi.org/10.4000/formationemploi.4532)

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 30 décembre 2015

Pagination : 15-32

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Christelle Dormoy-Rajramanan, « L'ouverture de l'Université vers le monde extérieur autour de 1968 : entre consensus partiel, polarisation et compromis », *Formation emploi* [En ligne], 132 | octobre-décembre 2015, mis en ligne le 30 décembre 2017, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4532> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4532>

L'ouverture de l'Université vers le monde extérieur autour de 1968 :

Entre consensus partiel, polarisation et compromis

CHRISTELLE DORMOY-RAJRAMANAN

Docteure en science politique de l'université Paris Ouest Nanterre la Défense, Centre de Recherches Sociologiques et Politiques de Paris-Cultures et Sociétés Urbaines, universités Paris 8 et Paris Ouest Nanterre la Défense, CNRS.

Résumé

■ L'ouverture de l'Université vers le monde extérieur autour de 1968 : entre consensus partiel, polarisation et compromis

Le processus d'ouverture de l'Université vers le monde extérieur est ancien. A partir de documents d'archives et de témoignages, nous revenons sur les acteurs ayant pris part au débat sur la professionnalisation de l'Université au cours des années 1950-1960. Nous analysons leurs points de convergence et de division, ainsi que les effets de la mobilisation de « 68 » – liée à ce débat – sur la politique universitaire menée par le pouvoir politique.

Mots clés : université, politique de formation, enseignement supérieur, professionnalisation, création-rénovation de diplômé, enseignant, étudiant, organisation syndicale

Abstract

■ Opening the University toward the wider world around 1968 : between partial consensus, polarisation and compromise

The process of opening the University toward the wider world is an old one. Based on archival sources and testimonies, we will reconsider the actors that participated in the debate on the professionalization of the French universities during the 1950-60s. We will analyze their points of convergence and divergence, as well as the effects of the may '68' movement - which is itself connected to this debate - on the University policies conducted by the political authorities.

Keywords: university, training policy, higher education, professionalisation, diploma creation - diploma updating, teacher, student, trade union

Journal of Economic Literature: **I 23, I 28**

Traduction: *Auteure.*

Si le terme de « professionnalisation » appliqué à l'enseignement supérieur ne s'impose qu'à partir des années 1990, le phénomène qu'il désigne est plus ancien. Outre les facultés de droit, médecine et pharmacie, conçues dès leur origine médiévale pour préparer à un métier autre que le professorat, celles de sciences et de lettres sont repensées en fonction de leurs débouchés hors enseignement, au moment où leurs effectifs étudiants croissent de manière exponentielle, soit au cours des années 1950-1960.

Nous revenons ici sur cette période où cette nouvelle représentation des missions de l'Université, et plus particulièrement des facultés de lettres et de sciences, se cristallise et fait débat. On étudiera ainsi la diversité des acteurs qui y concourent - non seulement les pouvoirs publics, en lien avec le patronat, mais aussi des universitaires, enseignants et étudiants, y compris « de gauche », et leurs syndicats, ainsi que des partis politiques, y compris « ouvriers ». Tous sont favorables, à différents titres et à des conditions variables, à « l'économicisation » (Bongrand, 2012) de l'Université. Nous évoquerons aussi les divergences qui ont pu les opposer, jusqu'à en faire l'une des raisons de la crise universitaire de « 68 »

Les divers travaux consacrés à la « *professionnalisation universitaire* » portent surtout sur l'insertion professionnelle des étudiants (*Formation Emploi*, 2012) et ses liens avec l'offre de formations. Ils se concentrent sur la période récente¹ et sur le rôle des organisations internationales, et notamment l'Union européenne, dans l'injonction à professionnaliser les diplômes universitaires (voir notamment Vinokur, 2007). Pour sa part, cette étude montre le rôle « pionnier » de la politique universitaire gaullienne dans ce domaine, impulsant un processus de long terme et encore d'actualité, susceptible d'expliquer la spécificité française en la matière².

Loin de l'image d'Epinal actuelle considérant les universitaires, notamment de « gauche » et issus des sciences humaines et sociales, comme opposés à la professionnalisation de l'Université, cette étude révèle aussi des positions initialement moins tranchées et plus complexes mais que la politique scolaire gaulliste va polariser.

1. Voir notamment Maillard D., Veneau P. (2006), « Les licences professionnelles. Formes et sens pluriels de la « professionnalisation à l'université », *Sociétés contemporaines*, n° 62, p. 49, article qui évoque une « *pré-occupation politique de développement des formations professionnelles à l'Université, affirmée comme une priorité nationale depuis le début des années 1990* », mais aussi Maillard F. (Dir.) (2012), *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes*, PUR, Rennes, 252 p., et, dans une moindre mesure, Agulhon C., Convert B., Gugenheim F., Jakubowski (2012), *La professionnalisation. Pour une université « utile » ?*, L'Harmattan, Paris, 264 p.

2. Alors que pour la Commission européenne, « *l'éducation tout au long de la vie* » désigne « *toute activité d'éducation et de formation entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi* » (mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, 2000), c'est « *la formation professionnelle qui domine les discours et les actions des pouvoirs publics français* », Maillard F. (dir.) (2012), *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes*, op. cit., p. 10.

Se pose ainsi, en creux, la question de l'équilibre entre les missions de l'Université, afin qu'elle puisse répondre à la fois aux demandes sociales de préparation à un métier – sans négliger ceux de l'enseignement et/ou de la recherche –, et aussi à celles de la production du savoir et de l'esprit critique.

Dans un premier temps, il s'agira de montrer comment, au cours de la période étudiée, le pouvoir politique s'attache à « Diversifier pour professionnaliser », avec le développement de l'enseignement supérieur technique, des formations « appliquées » et de la « formation permanente ». Ensuite, nous examinerons les conditions de la professionnalisation de l'Université selon les universitaires et l'opposition politique. Enfin, dans la troisième partie, « Consensus partiel, polarisation et compromis », qui traite de l'effet propre des « événements de 68 » sur le débat sur la professionnalisation de l'Université, seront analysées les divergences et convergences entre ces deux tendances.

Encadré 1 : méthodologie et sources

Ce travail s'inscrit dans une étude portant sur la création du Centre universitaire expérimental de Vincennes (CUEV) et sur le débat quant à la réforme universitaire, dans les années « autour de 68 », objet d'une thèse de science politique (Dormoy-Rajramanan, 2014).

Il repose sur le dépouillement d'archives de responsables de la politique universitaire (celles de Pierre Laurent, secrétaire général de l'Éducation nationale de 1963 à 1968) (1), complété par l'analyse des écrits d'Alain Peyrefitte, ministre de l'Éducation nationale, de 1967 à 1968 (Peyrefitte, 2000), de Jacques Narbonne, conseiller de de Gaulle pour les questions éducatives de 1961 à 1967 (Narbonne, 1994), de Lucien Géminard, inspecteur général et conseiller auprès de Jean Capelle, directeur général de la programmation et des enseignements scolaires de 1964 à 1965 (Géminard, 2011), et enfin de Pierre Laurent, déjà cité (Laurent, 2011).

Les prises de position de l'Union nationale des étudiants de France (UNEF) ont été appréhendées à partir du « *Manifeste pour une réforme démocratique de l'enseignement supérieur* », publié en 1964 (2), et de différents fonds d'archives (3) ; celles du syndicat général de l'éducation nationale (SGEN) à partir de publications de deux de ses responsables de l'époque, Jacques Natanson (1964 ; 1963) et Antoine Prost (1963) ; celles du syndicat national de l'enseignement supérieur (SNESup), à travers la contribution de son secrétaire général, Jean-Claude Payen, au numéro spécial de la revue *Esprit* de mai-juin 1964 « Faire l'université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur » (Payen, 1964) ainsi qu'à travers des analyses de son successeur, Bernard Herzberg (4). L'opposition politique aux projets universitaires gouvernementaux se nourrit alors des prises de position du principal parti politique « de gauche » de l'époque, le Parti communiste français (PCF), bien implanté parmi les enseignants et qui publie un programme de réforme scolaire en 1966 (5).

On se réfère aussi à un rapport critique publié en 1966 par un groupe de sénateurs (6).

Par ailleurs, l'Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS) contribue grandement à influencer la politique universitaire gouvernementale. Ce groupe de pression mendésiste rassemble des enseignants, chercheurs, hommes politiques, patrons (7) et journalistes afin de peser sur la politique scientifique et scolaire nationale. Son rôle a été étudié à travers les archives du secrétaire général de l'Education nationale déjà évoquées. Les comptes rendus des deux principaux colloques qu'elle organise, à Caen, en 1966, et à Amiens, en 1968, ont été intégralement analysés (8) en raison de l'écho dont ils jouissent à l'époque. Un entretien avec J.-L. Crémieux-Brilhac, ancien secrétaire général de l'AEERS, a permis de préciser le rôle et les perspectives de l'association.

Concernant la mobilisation universitaire en « 68 », ont été étudiés les archives du Fonds 1968 du Centre d'Histoire Sociale (CHS) (9) et les comptes rendus des commissions pédagogiques publiés dans le numéro spécial de *Mouvement social* « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 » (Maitron et al., 1968).

La stratégie de sortie de crise menée par le pouvoir politique a été étudiée à partir d'archives (de Sébastien Loste, conseiller de de Gaulle pour les questions éducatives (10) ; du cabinet d'Edgar Faure, ministre de l'Education nationale de 1968 à 1969 (11) et de l'un de ses conseillers (12) ; celles de Jacques Trorial, secrétaire d'Etat chargé de l'Education nationale, de 1968 à 1969 (13)), complétées par les écrits de J. de Chalendar (14), avec qui a été réalisé un entretien.

(1) Fonds du Secrétariat général (ministère de l'Education nationale), 19870191/2-7-8-9, Archives Nationales.

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

(3) Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Charnomordic, F delta 0701/1, BDIC. ; Fonds Centre étudiant de recherche syndicale. BDIC. F delta 0422 ; et Fonds Goichon, Amélie-Marie. F delta 1729/9. BDIC.

(4) Bulletin quotidien du colloque de Caen de 1966, (4) Fonds du Secrétariat général (ministère de l'Education nationale), 19870191/2, A. N.

(5) « Avant-projet : propositions pour une réforme démocratique de l'enseignement », dans *L'École et la nation, Revue mensuelle du Parti communiste français*, n° spécial 151, septembre 1966.

(6) *Rapport de la commission de contrôle créée en vertu de la résolution adoptée par le Sénat le 21 avril 1966 et chargée d'examiner les problèmes d'orientation et de sélection dans le service public de l'enseignement*, p. 68 (en ligne).

(7) « *Le CNPF adhère à l'AEERS en octobre 1959* » (Brucy, 2012, p. 27.)

(8) Bulletin quotidien du colloque de Caen de 1966, Fonds du Secrétariat général (ministère de l'Education nationale), 19870191/2, AN, et *Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation*. Actes du colloque d'Amiens, AEERS, mars 1968, AEERS- Dunod, Paris, 470 p.

(9) Fonds 1968 n°1, cartons V- XXIII et Fonds 1968 n°3, carton LVI, CHS

(10) Fonds Sébastien Loste (« chargé de mission au Secrétariat général de la Présidence de la République, de novembre 1963 à avril 1969, plus spécialement chargé des questions intéressant l'Éducation nationale, la Recherche scientifique et technique et, dans une moindre mesure, des problèmes de santé en tant qu'ils touchent à l'Enseignement ou à la Recherche »), 640AP/50-54-63-64, AN.

(11) Fonds 19870192/33-34-35-38 versement du Cabinet du ministre de l'Éducation nationale Edgard Faure (Juillet 1968-Mai 1969) ; dossiers de Gaillard Yann, inspecteur des finances, directeur adjoint du Cabinet, chargé des Affaires économiques et financières, de la liaison avec l'Aménagement du territoire et le Plan, des Affaires européennes, des constructions universitaires et scolaires, du ramassage scolaire, AN.

(12) archives privées de J. de Chalendar (conseiller technique, cabinet du Ministre Edgar Faure, juillet 1968-juin 1969).

(13) Fonds Jacques Trorial, F48/4, Fondation Charles de Gaulle.

(14) de Chalendar J. (2011, 2007, 1970).

1 | Diversifier pour professionnaliser

Grâce notamment aux travaux de P. Bongrand (2009), L. Tanguy (2002) et V. Guiader (2008), on connaît le rôle de l'Institut National d'Études Démographiques, du Plan et de la Direction de l'Enseignement supérieur, dans la cristallisation, durant les années 1950-60, d'une certaine doxa considérant l'École avant tout comme un marche-pied vers le marché du travail. L'enseignement supérieur voit alors la création d'établissements, « formations » et diplômes, concrétisant le rapprochement entre Université et industrie³.

Cette diversification de l'enseignement supérieur profite aux « nouvelles » disciplines pour lesquelles n'existe pas d'agrégation du secondaire, et qui sont donc moins liées à la reproduction du corps professoral. Au sein des facultés de lettres, le diplôme d'expert-démographe est ainsi créé en 1957 (celui d'expert-psychologue date de 1949), et en 1958 est créée la licence de sociologie (celle de psychologie date de 1947). Les débouchés alors largement extra-académiques des sciences humaines expliquent sans doute le soin apporté par l'administration de l'Éducation nationale à leur épanouissement à travers, aussi, la création de la Maison des Sciences de l'Homme, en 1959, avec le statut de fondation permettant de recevoir des financements privés (Mazon, 1988). La réforme scolaire de 1959, connue pour sa prolongation de l'obligation scolaire de 14 à 16 ans, « innove » aussi par le rôle professionnel juridiquement reconnu à l'enseignement supérieur avec la

3. En 1955, naît ainsi le premier Institut de Sciences Humaines Appliquées, à Bordeaux, et l'année suivante est créé le premier Institut d'Administration des Entreprises à Paris. En 1957, est aussi créée, au sein de l'Université de Paris, la « Section expérimentale des lettres et sciences humaines appliquées à l'entreprise », qui deviendra le Centre d'Études Littéraires et Scientifiques Appliquées en 1965 ; naît aussi le premier Institut National des Sciences Appliquées, destiné à former les techniciens supérieurs de l'industrie ; les licences de sciences appliquées sont alors proposées aux étudiants des facultés des sciences.

mission « *de préparer aux professions exigeant à la fois une culture étendue et des connaissances approfondies* »⁴.

Prolongeant les perspectives antérieures, C. de Gaulle aspire à mettre en œuvre une politique scolaire basée sur les principes de l'orientation et de la sélection, voire le calibrage des filières en fonction des débouchés professionnels. Le chef de l'Etat crée ainsi un nouveau poste au sein de l'administration centrale de l'Education nationale, celui de secrétaire général, qu'il confie à Pierre Laurent, jusque-là « *directeur général du Travail et de la main-d'œuvre* » (Laurent, 2011) au ministère du Travail. Ce dernier, convaincu du « *hiatus croissant entre formations et besoins* », est favorable à la présence « *des industriels dans les conseils pédagogiques* » (Narbonne, 1994). Il travaillera « *en étroite liaison* » avec C. Lasry, du Commissariat au Plan (Laurent, 2011).

L'enseignement technique est doté d'un budget conséquent et son prolongement dans l'enseignement supérieur est développé. En 1961, sont créés les « *diplômes d'études supérieures techniques* ». Puis, en 1962, les « *Brevets de techniciens supérieur* ». En outre, « *la réforme Fouchet-Capelle, de 1963, rattache l'enseignement technique du second degré (collèges techniques, lycées techniques) à l'enseignement secondaire, alors que les écoles d'ingénieurs et les écoles normales (ENST-ENNA) dépendent désormais de l'enseignement supérieur. L'idée est de "normaliser" l'enseignement technique en en faisant une branche du système d'enseignement en général, et à terme de lutter contre sa dévalorisation relative* » (Géminard, 2011). En 1965, la mise au pluriel de la Direction des enseignements supérieurs témoigne de ce processus de diversification, notamment *via* le développement de l'enseignement technique supérieur. Dans le même mouvement, les Instituts universitaires de technologie voient le jour en 1966⁵.

D'après J. Narbonne, conseiller écouté de C. de Gaulle pour les questions scolaires, le pouvoir politique vise une spécialisation des universités, le développement des IUT et à « *développer tout ce qui a trait à la formation professionnelle et technique, à tenir compte, dans l'implantation de ces établissements, de la géographie locales des spécialisations correspondantes* », ce qui supposait, selon lui, de « *mettre en place l'orientation et instituer un barrage à l'entrée des facultés* » (Narbonne, 1994, p. 404). « *Ceux qui seront refusés dans tous ces établissements devront entrer dans la vie active. Mais il leur serait offert « l'Université ouverte » - enseignement par correspondance, cours du soir -, qui leur permettrait d'obtenir les mêmes diplômes, fût-ce sur une plus longue durée* » (*ibid*, p. 410). La demande plurielle de

4. cité dans Gauthier J. (2012), *L'université française et la fabrique de professionnels. Essai de typologie des formations universitaires*, Thèse de sociologie, université d'Aix-Marseille, p. 38. Dans cette lignée seront, par exemple, créées les licences de journalisme, notamment à Bordeaux et Strasbourg, en mars 1962, Source : Fonds du Secrétariat général (ministère de l'Education nationale), 1987019/9, AN.

5. P. Laurent témoigne du fait que « *le décret du 7 janvier 1966 portant création des Instituts universitaires de technologie a (...) pu être adopté et publié sans provoquer de séisme dans le monde universitaire* » grâce à « *la publicité donnée au caractère prétendument expérimental de cette nouvelle filière* », Laurent P. (2011), « *Cinq ans rue de Grenelle* », art. cit., p. 24.

« formation permanente » qui se développe au sein du patronat et des représentants syndicaux des cadres, sert de caution à cette perspective adéquationniste qui consiste à faire correspondre l'ensemble des formations scolaires aux emplois futurs supposés. Le pouvoir politique pense alors son offre de « formation permanente » comme une contrepartie à la sélection envisagée à l'entrée des facultés.

21 La professionnalisation sous conditions

Les planificateurs de l'Education nationale, qu'ils soient au sommet de l'Etat, de l'administration ou du Commissariat au Plan, ne sont pas les seuls acteurs de la politique universitaire. Il faut compter avec l'opposition politique – alors largement incarnée par le PCF (Parti communiste français) – ainsi qu'avec les universitaires et les étudiants, particulièrement à cette époque de forte syndicalisation et politisation. Nous étudierons ici comment la professionnalisation de l'Université est alors appréhendée par les enseignants, d'abord, puis par les étudiants et enfin par les représentants de l'opposition politique.

2.1. Les dispositions favorables des universitaires et leurs limites

Le changement d'échelle de l'enseignement supérieur qui s'opère à cette époque conduit nombre d'universitaires à s'interroger sur les finalités de leur enseignement. Si l'opportunité ou le bien-fondé de la sélection à l'entrée de l'Université fait débat, la diversification de l'enseignement supérieur semble relativement consensuelle, sous-tendue par l'idée que tous les étudiants ne pourront devenir enseignants. Ainsi, différentes prises de position, à titre individuel, y compris dans des revues intellectuelles « de gauche », plaident pour le développement de l'enseignement supérieur technique. L. Weil, doyen de la faculté des sciences de Grenoble et « *précurseur des relations de l'université avec l'industrie et avec la cité* »⁶ – futur membre de la commission de réforme mise sur pied par C. Fouchet –, déplore ainsi, en 1962, dans une revue mendésiste, l'« *insuffisant développement de l'enseignement technique* » et enjoint à « *développer un cycle court, approfondir dans une spécialité particulière jusqu'aux détails de la technologie les connaissances d'un grand nombre d'étudiants* », sur le modèle américain du *Bachelor degree*. Il ajoute que « *la proportion de cinq étudiants de cycle court pour un étudiant de cycle long paraît un ordre de grandeur raisonnable* » (Weil, 1962).

Si cette optique adéquationniste semble majoritaire dans les facultés des sciences⁷, elle n'est pas absente de celles de lettres et sciences humaines.

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

7. « *Dans les facultés de sciences, il semble qu'il y ait au moins une école dominante, qui sait à peu près ce qu'elle veut et qui oriente, partiellement au moins, les réformes* », Aron R., « Préface », dans Antoine G., Passeron J.-C.

Le philosophe P. Aubenque, alors âgé de 35 ans, co-auteur d'un projet de réforme des études de lettres soumis à l'ensemble de ses pairs, appelle à « *une ouverture plus grande au monde extérieur – la société française, mais aussi les Universités étrangères – la finalité ne peut plus en être l'exclusive formation professionnelle, elle-même entendue en un sens trop étroit, des maîtres de l'enseignement secondaire* » (Aubenque, 1962). Les « novateurs » ne se recrutent pas seulement parmi les plus jeunes. Le philosophe P. Ricoeur, dans la revue de centre gauche *Esprit*, défend par exemple l'idée que « *la seule réponse au défi du nombre est la diversification des filières* » et la création d'un « *puissant enseignement technique supérieur* » (Ricoeur, 1964).

Le grammairien G. Antoine, recteur de l'académie d'Orléans – et futur membre du cabinet Faure en 1968-1969 – propose, quant à lui, que des « *commissions mixtes université-entreprises-administration* » élaborent les programmes universitaires. Il se prévaut d'avoir initié l'idée de « *mettre sur pied un séminaire de linguistique appliquée au domaine très concret des activités commerciales et des modes d'expression qui leur correspondent* », et soutient que la principale lacune de l'Education nationale est celle d'une « *information systématique – dans le cadre aussi bien des lycées que des universités – sur les activités professionnelles offertes aujourd'hui et demain à ceux qui doivent entrer dans la phase productive de leur vie* » (Antoine, 1966).

La fonction de préparation professionnelle des études est, en outre, affirmée par P. Bourdieu et J.-C. Passeron dans *Les Héritiers. Les étudiants et leurs études* : « *La condition étudiante ne peut tenir son sérieux que de l'avenir professionnel auquel elle prépare, ou mieux, de la prise au sérieux de cette préparation* » (Bourdieu, Passeron, 1964). Un autre sociologue, J.-R. Tréanton présente un projet de diplôme d'expert sociologue dans le cadre de la Société française de sociologie, en 1964, mais qui restera sans suite (Chenu, 2002). Encore, « *en 1965, Alain Touraine évoque les débouchés souhaitables pour la sociologie en dehors des organismes de recherche et universitaires* » (*Ibid*, pp 49-50) ;

Cet investissement des sociologues, en dépit de leurs clivages idéologiques, dans le débat sur les débouchés des études supérieures autres que ceux de l'enseignement, ne peut se comprendre qu'en n'oubliant pas qu'en 1960, seulement « *60 sociologues sont employés au CNRS et les enseignants chercheurs ne sont pas plus d'une trentaine* » (Chapoulie, 2012). Cette situation et les dispositions favorables qu'elle suscite à l'égard de « *l'ouverture vers le monde extérieur* » explique en partie que l'on retrouve au moins deux sociologues – A. Touraine et F. Bourricaud – parmi les collaborateurs d'A. Peyrefitte, ministre de l'Education nationale en avril 1967.

Au-delà de ces positions individuelles, l'appréhension des liens entre enseignement supérieur et monde économique, parmi les universitaires, peut s'étudier à travers les revendications des syndicats enseignants.

(1966), *La réforme de l'Université*, Calmann-Levy, Paris, p. II.

Pour le SGEN, la « *démocratisation scolaire* » est l'objectif principal, inscrit dans le sillage du plan Langevin-Wallon, et les « *raisons d'ordre économique* » (Natanson, Prost, 1963) ne sont évoquées que comme un argument supplémentaire. La fonction professionnelle reconnue à l'Université semble toutefois circonscrite à la formation des enseignants mais de tous les degrés, *via* une « *formation psycho-pédagogique* », à la fois théorique et pratique (Natanson, 1964).

Le SNESup s'inscrit aussi dans le sillage du plan Langevin-Wallon concernant la formation supérieure de tous les enseignants, qui implique une réforme de l'agrégation. Mais il préconise, en outre, « *de développer, dans les propédeutiques actuelles, des options techniques suffisamment diversifiées (...). Il faudrait prévoir que tout échec à l'examen au terme d'une année de propédeutique théorique entraînerait le passage dans une propédeutique technique et inversement* ». Il partage l'idée, alors prégnante parmi les cercles planificateurs, de la prise en charge d'une partie de la « formation permanente » par l'Université, en proposant son ouverture « *aux non-étudiants désireux de suivre des cours publics, et à tous les travailleurs qui viendront y suivre des cours du soir, soit pour préparer l'examen d'entrée en faculté réservé aux non-bacheliers, soit pour augmenter leur culture et leur qualification professionnelle* », dans le cadre du « *recyclage* » (Payen, 1964). Lors du colloque de Caen de 1966, le secrétaire général du SNESup, B. Herzberg, propose que la maîtrise permette de « *préparer également des ingénieurs très qualifiés et des professeurs de lycées* »⁸ et il rappelle que des « *enseignements différenciés non concurrents, ouverts vers le monde extérieur* »⁹ figurent parmi les « *idées maîtresses développées par le Syndicat depuis plusieurs années* ». Le bilan qu'il tire de ce colloque est toutefois celui de « *la convergence des esprits, sauf en ce qui concerne, en particulier, les relations universités-industries où les véritables problèmes n'ont pas été abordés* »¹⁰.

2.2. Quand les étudiants se préoccupent des « débouchés »

Le programme que l'Union des Etudiants Communistes, organisation de jeunesse du PCF affiliée à l'UNEF, élabore en février 1963, fait une large place à la démocratisation de l'enseignement supérieur¹¹. Outre la revendication d'une « *allocation d'étude* » généralisée à tous les étudiants et d'une « *décentralisation de la culture* », le risque d'une « *formation de cadres ultra-spécialisés sans indépendance et dépourvus du bagage théorique nécessaire à une éventuelle reconversion* » est dénoncé. Les étudiants communistes réclament néanmoins « *une liaison satisfaisante à long terme de l'Université et de l'économie* », basée notamment

8. Source : Bulletin quotidien du colloque de Caen de 1966, Fonds du Secrétariat général (ministère de l'Education nationale), 19870191/2, A. N.

9. Souligné par nous.

10. Source : Bulletin quotidien du colloque de Caen de 1966, doc. cit.

11. Cf. « Programme de l'Union des Etudiants Communistes de France », adopté au VIe Congrès, février 1963. Supplément à *Clarté* n 49 », Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Charnomordic, F delta 0701/1, BDIC.

sur l'association de « *praticiens* » à l'élaboration des programmes et à l'enseignement, ainsi que sur des « *stages* ».

En 1964, l'UNEF publie son « *Manifeste pour une réforme démocratique de l'enseignement supérieur* »¹². Il dénonce la politique « *malthusienne* » du gouvernement et revendique « *un enseignement démocratique et susceptible de s'adapter aux exigences du développement économique et social* ». Comme pour l'UEC, l'enseignement supérieur doit préparer à « *un métier, une qualification* » : « *Nier la nécessité de répondre aux exigences de la production, en concevant l'université comme essentiellement un instrument national de diffusion de la culture, serait utopique et dangereux. Mais cette constatation ne saurait en aucun cas impliquer une conception techniciste de l'enseignement, car la formation professionnelle ne se limite pas à l'apprentissage des techniques de la profession (...). L'U.N.E.F. estime donc qu'une planification de l'enseignement supérieur en fonction des besoins réels et à long terme de l'économie de la société est nécessaire (...). Les exigences que nous formulons quant au contenu de l'enseignement, aux méthodes et aux structures, correspondent aux nécessités d'une formation axée sur le devenir professionnel.* » Il est difficile d'apprécier l'ancrage disciplinaire de ces revendications étudiantes adéquationnistes mais en 1966, le Groupe d'étudiants en sociologie de l'université de Paris revendique une « *formation plus technique et plus spécialisée qui devait correspondre aux exigences d'une "profession" pour laquelle les praticiens devaient développer une "déontologie"* » (Chenu, 2002).

2.3 Pour une professionnalisation sans exclusive

Le PCF développe un programme de réforme de l'enseignement, du primaire au supérieur, qu'il publie en septembre 1966 – soit trois mois avant son accord électoral avec les socialistes – dans sa revue *L'École et la nation*¹³. Fidèle à la tradition du mouvement ouvrier de revalorisation des « *humanités techniques* » et pour faire face à un public fait de bacheliers et de « *jeunes provenant des sections de formation professionnelle* »¹⁴, il est avancé que les enseignements techniques et théoriques doivent être équilibrés au sein de l'enseignement supérieur; ainsi, les « *stages et moments pratiques (...)* seront inclus organiquement dans l'ensemble du processus de formation »¹⁵. On note une certaine convergence avec le point de vue planificateur; toutefois, elle n'est que partielle, puisque le PCF revendique, contre la politique de sélection-orientation, un « *enseignement supérieur de masse* », favorisé par une transformation de la pédagogie universitaire, sur le modèle des classes préparatoires, supposant des moyens accrus¹⁶.

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

13. (1966), « *Avant-projet : propositions pour une réforme démocratique de l'enseignement* », dans *L'École et la nation, Revue mensuelle du Parti communiste français*, n° spécial 151.

14. *Ibid.* n p.102.

15. *Ibid.*, p. 97.

16. J. Narbonne déplore d'ailleurs qu'alors « *le principal syndicat de l'enseignement technique subit très forte-*

L'opposition à la politique scolaire gaullienne est manifeste dans le rapport critique, publié en 1966, par un groupe de sénateurs membres de la Commission culturelle¹⁷. Concernant l'enseignement supérieur, ce rapport insiste sur la formation de l'esprit critique et la formation à la recherche. Ces fonctions essentielles reconnues à l'enseignement supérieur par les auteurs les rendent sceptiques quant à la formation prévue en IUT. Néanmoins, il est dit qu'« *il faudrait permettre aux facultés d'organiser, d'une part, des enseignements appropriés à certaines professions du secteur tertiaire notamment, telle le journalisme, pour l'exercice desquelles sont utiles des connaissances approfondies et diverses (lettres, droit et sciences économiques) et des enseignements complémentaires, à condition toutefois qu'un principe de cohérence interne ou externe, lie entre elles les parties de ces enseignements* »¹⁸. Les auteurs du rapport s'opposent fermement à la sélection à l'entrée à l'Université et à « *une orientation autoritaire* »¹⁹. Ce rapport montre que la virulence de certaines critiques, popularisées en mai-juin 1968, avait des précédents et n'était pas l'apanage d'étudiants et d'enseignants radicalisés.

31 Consensus partiel, polarisation et compromis

Après une période de prises de position éparses quant à la réforme de l'Université, suit une confrontation plus directe des points de vue, d'abord dans une optique de dialogue et de consensus dans le cadre des colloques organisés par l'Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS), que nous étudierons dans un premier temps. La mission professionnelle des études universitaires commence alors à s'imposer dans les représentations collectives, y compris celles d'universitaires « de gauche » ; toutefois, l'importance accordée à la formation de l'esprit critique et à la recherche fondamentale va constituer la pierre d'achoppement de ce « consensus ». Elle explique en partie la mobilisation universitaire de mai-juin 1968 – objet d'une seconde partie –, à laquelle le pouvoir politique va proposer un compromis, reposant sur la diversification renforcée de l'offre universitaire, ce que nous étudierons dans la dernière partie.

ment l'emprise du parti communiste, ce qui complique les rapports indispensables dans ce domaine entre l'enseignement et les milieux industriels », Narbonne J. (1994), *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, op. cit., p. 85.

17. Cf. (1966), *Rapport de la commission de contrôle créée en vertu de la résolution adoptée par le Sénat le 21 avril 1966 et chargée d'examiner les problèmes d'orientation et de sélection dans le service public de l'enseignement*, p. 68 (en ligne).

18. *Ibid.*, p. 135.

19. *Ibid.*, pp. 72-73.

3.1. Le lobbying pour la professionnalisation

Initiée par un groupe de mendésistes, l'AEERS réunit des universitaires, particulièrement « scientifiques »²⁰, mais aussi issus des sciences humaines, notamment de la sociologie, des syndicalistes « de gauche », des hauts fonctionnaires, des hommes politiques et des représentants du monde économique (la Banque Nationale de Paris financera d'ailleurs la publication des actes du premier colloque). Elle défend le développement des formations techniques et scientifiques supérieures au nom de l'argument productiviste.

Le colloque de Caen, de novembre 1966, est subventionné en partie par le Secrétariat général de l'Education nationale, averti des enjeux du colloque en raison de « *la compétition internationale* » et des « *liaisons avec l'industrie [qui doivent être] précisées et renforcées* » au niveau de l'enseignement supérieur²¹. Il réunit environ 300 personnes, dont 25,7 % de hauts fonctionnaires et de représentants d'entreprises privées et publiques (parmi lesquels trois représentants du Conseil national du patronat français). Il bénéficie aussi d'un patronage politico-économico-scientifique. Les organisateurs défendent l'idée de la nécessaire « *concurrence entre universités* » au sein desquelles l'offre d'enseignement serait fonction des débouchés possibles et non pas des inscriptions étudiantes, qui s'en trouveraient par là-même limitées – mesure, encore une fois, compensée par la mise en avant du rôle de l'enseignement supérieur dans « *la formation permanente* ».

Si les participants ne sont pas unanimes, les deux derniers points des résolutions finales, adoptées en séance plénière, stipulent respectivement qu'« *à tout âge et à tout niveau d'études générales, la société devrait donner à tout jeune Français le moyen d'acquérir un métier. En conséquence, création systématique, dans les Universités et en dehors d'elles, d'enseignement de préparation à la vie professionnelle s'ouvrant au sommet de chaque échelon de formation académique (1^{er} cycle, 2^e cycle de l'enseignement supérieur)* » et préconisent le « *développement de l'information systématique des enseignants, de leurs élèves et des familles, notamment en ce qui concerne les carrières et les voies pour y accéder* »²².

Le colloque d'Amiens de mars 1968, lui aussi organisé par l'AEERS, réunit plus de 600 participants, parmi lesquels 84 hauts fonctionnaires (14 %), 25 représentants d'entreprises privées et publiques (4 %), 24 chercheurs (4 %), 130 universitaires (21,7 %), ainsi que 26 journalistes²³. Il reprend globalement les idées antérieures, auxquelles s'ajoutent des

20. notamment A. Lichnérowicz et M. Zamansky, « *des mathématiciens et physiciens en lien étroit avec des firmes nationalisées de l'industrie de pointe (CSF, Bull)* », Guiader V. (2008), *Socio-histoire de la prospective. La transformation d'une entreprise réformatrice en expertise d'Etat*, doc. cit., pp. 34-35.

21. Cf. Lettre d'A. Lichnérowicz (président de l'AEERS) à Pierre Laurent, du 5 octobre 1966, pour le remercier des subventions attribuées et de sa participation personnelle, Source : Fonds du Secrétariat général (ministère de l'Education nationale), 19870191/2, A.N.

22. Cf. (1966), *Bulletin du Colloque de Caen*, Source : *Ibid.*

23. La liste figure dans *Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du colloque d'Amiens, AEERS, mars 1968*, AEERS- Dunod, Paris, pp. 449-470.

revendications concernant le développement de la recherche et de la formation pédagogiques, pour former les formateurs et faire face aux nouveaux publics scolaires, y compris ceux attendus par la « formation permanente ». La déclaration finale affirme que « *l'école nouvelle doit rompre, à cet effet, avec l'individualisme et le paternalisme. Elle doit promouvoir, dans l'intérêt de l'enfant, la coopération entre les enseignants, les élèves et les parents, être ouverte sur l'extérieur et favoriser les contacts avec le monde du travail en étant intégrée dans le cadre de l'éducation permanente* »²⁴.

3.2. La rupture de 1968 ?

Comme l'illustre le journal syndical du Groupe des étudiants d'histoire/FGEL (affilié à l'UNEF et très actif), daté de janvier-février 1968, les étudiants semblent alors très préoccupés par les « débouchés » de leurs études : « *Les problèmes de la formation professionnelle, d'emploi et de débouchés, notamment pour les étudiants d'histoire* » constitue le deuxième « *thème principal* », après « *la lutte contre la sélection* », de la « *campagne revendicative pour l'année qui vient* ». « *Le problème des débouchés apparaît avec gravité (...) [avec l'] extension actuelle du chômage (...). Le GEH fera porter sa réflexion sur les questions de formation professionnelle et de débouchés dans le cadre des commissions du Groupe et aussi de la commission intersyndicale avec les syndicats enseignants* ». Pour autant, ces étudiants parmi les plus militants sont critiques à l'égard de l'« *adaptation à l'économie* » [qui] *ne fera que s'accroître – si l'on en croit les résolutions du colloque de Caen (et pourquoi en douter, à lire les nombreux discours de Peyrefitte qui tous en reprennent les éléments ?)* » et qui semble aller de pair, pour les administrateurs de la politique scolaire, avec des universités concurrentielles et sélectives²⁵. En outre, le débouché professionnel principal, pour ces étudiants en histoire de la Sorbonne, reste l'enseignement. Cet éditorial se conclut sur le *slogan* suivant, qui nous semble donner le ton de la mobilisation étudiante à venir : « *Non à la spécialisation étroite, Non à la formation aux moindres frais, Pour une qualification polyvalente, Pour une garantie de l'emploi au niveau des qualifications acquises.* »

Les archives du Fonds 1968 du Centre d'Histoire Sociale et le numéro spécial de *Mouvement social*, « La Sorbonne par elle-même », qui présente un ensemble de tracts et de comptes rendus de commissions collectés durant les événements (Maïtron et *al.*, 1968), révèlent que la préoccupation des débouchés professionnels perdure, au *summum* de la radicalisation du mouvement, chez les étudiants, jusqu'à formuler des demandes de « *stages* » et d'association de « *professionnels* » à l'élaboration des programmes (notamment chez les psychologues²⁶). Toutefois, la critique de l'appréhension « *technocratique* » de la formation universitaire est toujours de mise, au nom notamment de la formation « *générale* » et de « *l'esprit critique* », et trouve de nouveaux arguments auprès des enseignants-

24. *Ibid.*, p. 1 et *sq.*, souligné par nous.

25. *Journal GEH Info*, UNEF, source : Fonds 68 n° 1, carton V, dossier V, Centre d'Histoire Sociale.

26. Cf. *Ibid.*, pp. 334-339.

chercheurs mobilisés. De plus, chez les étudiants et enseignants, la prise en considération de la fonction professionnelle de l'enseignement supérieur ne va pas de pair avec l'idée d'un calibrage des filières appelant une politique de sélection-orientation, contrairement à la perspective planificatrice ; le refus de la « sélection » est même à considérer comme le catalyseur de la contestation universitaire.

3.3 L'arbitrage du pouvoir politique pour sortir de la crise

Face à la contestation du système universitaire, le pouvoir politique réagit en arbitrant entre les demandes des différents acteurs et ses propres projets de réforme. Après deux remaniements à la tête du ministère de l'Éducation nationale, c'est Edgar Faure qui hérite de ce portefeuille. Le pouvoir politique se fait alors l'écho des critiques adressées à l'Université, ce qui va s'incarner dans la loi d'orientation de l'enseignement supérieur, de novembre 1968, avec les principes d'autonomie, de participation et de pluridisciplinarité.

La radicalité apparente des changements est à nuancer, puisque le pouvoir ne concède pas au mouvement toutes ses revendications, loin s'en faut. L'instauration des Conseils d'université est l'occasion de faire entrer « *des personnalités du monde extérieur*²⁷ » à l'intérieur des structures décisionnelles de l'Université. La loi d'orientation concède donc certains changements au mouvement contestataire, tout en satisfaisant les partisans d'une réforme plus « technocratique ». En effet, l'article premier stipule notamment que les universités doivent « *répondre aux besoins de la nation en lui fournissant des cadres dans tous les domaines et en participant au développement social et économique de chaque région* ». Ainsi, cette loi instaure des relations entre l'Université et le monde de l'emploi. Les universités sont ainsi libres de prendre « *toutes dispositions, dans le respect de leur mission fondamentale, pour une adaptation réciproque des débouchés professionnels et des enseignements universitaires dispensés* » (article 22) et « *peuvent faire appel, pour l'enseignement, aux chercheurs, à des personnalités extérieures²⁸ et, éventuellement, aux étudiants qualifiés* » (article 30) »²⁹. Elle mentionne encore que les universités « *doivent s'efforcer d'assurer les moyens de leur orientation et du meilleur choix de l'activité professionnelle à laquelle [les étudiants] entendent se consacrer* » (article premier). À cet effet, un dispositif d'orientation doit inclure des « *stages d'orientation à l'usage des étudiants nouvellement inscrits* » (article 21) et tout partenariat à même de renforcer l'information sur les « *possibilités d'emploi et de carrière auxquels leurs études peuvent conduire* » (article 22). Ces dispositions permettent « *la création quelques années plus tard des services universitaires et interuniversitaires d'accueil, d'orientation et d'insertion professionnelle des étudiants* »³⁰.

27. Souligné par nous.

28. Souligné par nous.

29. cité dans Gauthier J. (2012), *L'université française et la fabrique de professionnels. Essai de typologie des formations universitaires*, doc. cit., p. 39, souligné par nous.

30. *Ibid*, p. 55.

En outre, un bulletin *Informations de l'Éducation nationale* portant sur « Le budget 1969 de l'Éducation nationale »³¹ détaille les mesures budgétaires consenties en réaction aux « événements ». Parmi les 4 690 créations de postes et 33 000 places supplémentaires affectées au supérieur, respectivement près de la moitié (2 200) et les deux tiers sont destinés aux IUT, création phare de la politique universitaire gaulliste visant à désengorger les universités au profit de formations techniques supérieures relativement courtes, dont le budget passe alors de 317 à 400 millions.

A défaut de « sélection », le pouvoir politique cherche encore à défendre le principe de l'« orientation ». Cette présentation du budget argue ainsi que « *la démocratisation de l'enseignement ne peut être parfaite que si les élèves et leurs familles sont convenablement informés sur les possibilités offertes par le système éducatif et par le marché de l'emploi. Aussi est-il proposé un effort sensible en faveur des actions d'information (1 760 000 francs) et d'orientation (création de 120 emplois de conseillers d'orientation scolaire et professionnelle)* » et 8 millions sont prévus pour que les établissements puissent faire « *appel à des spécialistes ou à des personnalités n'appartenant pas aux cadres traditionnels d'enseignement* ».

A partir du *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, on recense plus de 26 créations universitaires entre juillet 1968 et février 1969, essentiellement en droit et sciences économiques, et en lettres et sciences humaines. Parmi ces créations, on compte trois « centres universitaires expérimentaux ayant statut de faculté » : Marseille Luminy, orienté vers les sciences naturelles ; Dauphine, orienté vers l'économie appliquée et le management ; et Vincennes, orienté vers les lettres, sciences humaines et sociales et aussi les arts, et plus généralement vers les « *études contemporaines et internationales* »³². Ces trois centres expérimentaux ont en commun les principes de la pluridisciplinarité, du travail en petits groupes et du contrôle continu, mais aussi celui de « *l'ouverture au monde extérieur* »³³. L'expérimentation vise donc à sortir les lettres et sciences humaines des contraintes liées à la reproduction du corps professoral, en rompant avec leur spécialisation disciplinaire et en préparant à des débouchés autres que ceux de l'enseignement. Ainsi, le décret relatif à la création de Vincennes précise que « *les mesures envisagées permettront aux étudiants de s'orienter vers la vie active au bout de 2 ans* », et évoque « *l'adaptation aux besoins du monde extérieur* »³⁴. Reprenant le principe de la « formation permanente », le Centre est de plus ouvert, sur statut dérogatoire par rapport à la loi d'orientation, aux non-bacheliers et le ministère vante son ouverture de 8 h à minuit, toute l'année, au nom de la « *journée continue* » et de « *l'année continue* », devant profiter aux étudiants salariés³⁵. Perçue *a posteriori* comme des victoires des universitaires contestataires de « 68 », la « loi Faure » et

31. Source : « Le budget 1969 de l'Éducation nationale », *bulletin Informations de l'Éducation nationale*, 7 novembre 1968, Fonds S. Loste, 640AP/54, AN.

32. *Le Monde*, 15-16 septembre 1968.

33. Souligné par nous.

34. (1968) *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 7 déc. Souligné par nous.

35. *Le Monde*, 15-16 septembre 1968..

Vincennes apparaissent, en fait, comme parties prenantes de la politique étatique d'« économicisation » de l'enseignement supérieur et de sa stratégie pour surmonter les résistances rencontrées et exprimées au *summum* de la crise universitaire.

Conclusion

Le principe de la professionnalisation de l'enseignement supérieur, y compris de l'Université et de ses facultés de lettres et de sciences, semble faire l'objet d'un large consensus au cours des années 1950-60, alors que les effectifs étudiants « explosent » ; cependant, il ne porte que sur son principe même.

L'importance accordée à la fonction professionnelle de l'enseignement supérieur (et les débouchés pris en compte, l'enseignement restant le principal pour nombre d'universitaires et d'étudiants) relativement aux autres (recherche, culture notamment) et les modalités selon lesquelles elle devrait être organisée structurent au contraire des divisions très fortes qui vont se polariser lors des « évènements » de mai-juin 1968.

En dépit des divergences d'opinion sur ces questions, un ensemble de dispositions institutionnelles amenées à durer sont néanmoins arrêtées. Elles manifestent une transformation des représentations de l'enseignement supérieur et de ses fonctions sociales allant dans le sens d'un « *fonctionnalisme technologique* » et d'une « *orientation productiviste* » (Masson, 2001).

Plutôt que de réforme d'ensemble, le pouvoir politique a toutefois opté, notamment après « 68 », pour une segmentation de son offre d'enseignement supérieur, avec des filières plus ou moins dédiées aux missions « culture » et « recherche » ou de « formation professionnelle », stratégie qui fait écho aux divisions internes au monde universitaire et tente de prévenir sa mobilisation.

La meilleure connaissance de cette tranche de l'histoire de la politique universitaire, à laquelle cet article souhaite contribuer en révélant les raisons de la « rencontre manquée » entre universitaires (étudiants compris) de gauche et planificateurs, permet de mieux éclairer la tendance ultérieure à la radicalisation et à la polarisation des camps quant à l'« ouverture de l'Université vers le monde extérieur » et peut-être aussi de mieux la dépasser.

■ Bibliographie

Agulhon C., Convert B., Gugenheim F., Jakubowski S. (2012), *La professionnalisation. Pour une université « utile » ?*, L'Harmattan, Paris, 264 p.

Antoine G., Passeron J.-C. (1966), *La réforme de l'Université*, Calmann-Levy, Paris, 289 p.

- Aubenque P. (1962), « Pour une réforme des Facultés de lettres », *Les cahiers de la République*, pp. 933-943.
- Bongrand P. (2012), « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution », *Politix*, n° 98, pp. 35-56.
- Bongrand P. (2009), *La scolarisation des mœurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation, en France, depuis la Libération*, Thèse de science politique, Université de Picardie Jules Verne, 481 p.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964), *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Minuit, Paris, 179 p.
- Brucy G. (2012), « Former pour rendre "employable" ? Genèse d'une politique » dans Quenson E., Coursaget S. (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Octares, Toulouse, 207 p.
- de Chalendar J. (2011), *Une vie passionnée. Itinéraire et rencontres*, Paris, Jacques de Chalendar, 615 p.
- de Chalendar J. (2007), « L'université », dans Alain Bienaimé et Raymond Krakovitch, *Edgar Faure, un homme d'État, 1908-1988*, Paris, Economica, 134 p.
- de Chalendar J. (1970), « La loi d'orientation. La désignation des nouvelles universités (suite) », *Etudes*, janvier.
- Chapoulie J.-M. (2012), « Un regard rétrospectif sur un demi-siècle d'enquêtes empiriques dans la sociologie française », *Education et sociétés*, n° 30, pp 33-48.
- Chapoulie J.-M. (2010), *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, PUR, Rennes, 614 p.
- Chenu A. (2002), « Une institution sans intention. La sociologie en France depuis l'après-guerre », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 141-142, pp. 46-61.
- Dormoy-Rajramanan C. (2014), *Sociogenèse d'une invention institutionnelle : le Centre universitaire expérimental de Vincennes*, Thèse de science politique, université Paris Ouest Nanterre la Défense, 950 p.
- Gauthier J. (2012), *L'université française et la fabrique de professionnels. Essai de typologie des formations universitaires*, Thèse de sociologie, université d'Aix-Marseille, 420 p.
- Geminard L. (2011), « La réforme « Fouchet-Capelle » de l'Education nationale », *Espoir, Revue de la Fondation Charles de Gaulle*, « Grands dossiers de la Ve République : Réformer l'éducation nationale et l'enseignement supérieur (1958-1969) », n° 163.
- Guiader V. (2008), *Socio-histoire de la prospective. La transformation d'une entreprise réformatrice en expertise d'Etat*, Thèse de science politique, université Paris-Dauphine, 571 p.

- Laurent P. (2011), « Cinq ans rue de Grenelle », *Espoir, Revue de la Fondation Charles de Gaulle*, « Grands dossiers de la Ve République : Réformer l'éducation nationale et l'enseignement supérieur (1958-1969) », n° 163.
- Leménager N. (2012), « Bibliographie », *Formation Emploi* [en ligne], n° 117.
- Maïtron J., Perrot J.-C., Perrot M., Rebérioux M. (1968), « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 », *Le Mouvement social*, n° 64.
- Maillard F. (Dir.) (2012), *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*, PUR, Rennes, 252 p.
- Maillard D., Veneau P. (2006), « Les licences professionnelles. Formes et sens pluriels de la 'professionnalisation' à l'université », *Sociétés contemporaines*, n° 62, pp. 49-68.
- Masson Philippe (2001), « La fabrication des *Héritiers* », *Revue française de sociologie*, n° 42-3, pp. 477-507.
- Mazon B. (1988), *Aux origines de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Le rôle du mécénat américain (1920-1960)*, Cerf, Paris, 187 p.
- Narbonne J. (1994), *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, Denoël, Paris, 489 p.
- Natanson J. (1964), « L'enseignement supérieur et la formation des enseignants », *Esprit*, pp. 919-933.
- Natanson J., Prost A. (1963), *La révolution scolaire*, Ed. ouvrières, Paris, 163 p.
- Payen J.-C. (1964), « Les moyens de la démocratisation », *Esprit*, pp. 976-985.
- Peyrefitte A. (2000), *C'était de Gaulle, Tome 3 « Tout le monde a besoin d'une France qui marche »*, Fayard, Paris, 680 p.
- Tanguy L. (2002), « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, Vol. 43, n° 4, pp. 685-709.
- Vinokur A. (dir.) (2007), *Pouvoir et financement en éducation : qui paye décide ?*, L'Harmattan, Paris, 322 p.
- Weil L. (1962), « Pour un cycle court dans l'enseignement supérieur français », *Les Cahiers de la République*, pp. 944-946.