Le malentendu réformateur des années 1960

Reforming French School in the 1960's: the Misunderstanding

Yann Forestier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2730>
DOI : 10.4000/histoire-education.2730
ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 20 décembre 2013
Pagination : 73-92
ISBN : 978-2-84788-502-6
ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Yann Forestier, « Le malentendu réformateur des années 1960 », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 139 | 2013, mis en ligne le 15 décembre 2015, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2730> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2730>

Le malentendu réformateur des années 1960

Yann Forestier

« Arrêtons le massacre ! L'École va si mal qu'il vaudrait mieux débrayer pendant une année entière pour étudier tous ensemble s'il existe des moyens de la guérir ! »

Cet appel au changement radical lancé par un professeur de lycée en mars 1967 dans *Le Monde* sous le titre « Les enseignants doivent prendre l'initiative de la révolution pédagogique »¹ n'est pas isolé. Un an plus tard, le ministre de l'Éducation nationale en personne, le gaulliste Alain Peyrefitte, défend son plan de rénovation pédagogique dans son allocution de clôture du célèbre colloque d'Amiens en dénonçant le fait que « les adultes ne peuvent offrir à la jeune génération que des modèles auxquels ils ne croient plus eux-mêmes ou qu'ils n'entrevoient qu'à peine, et non sans tremblement »². Et l'éditorialiste de *L'Aurore*, peu suspect de penchants révolutionnaires, d'appuyer cette demande de remise en question en proposant que, dès que possible, « les établissements se prêtent à un système de cogestion, groupant les représentants des enseignants, des élèves et de tous ceux qui s'intéressent à l'Éducation nationale »³. Les troubles naissant alors dans certains lycées suscitent la sympathie de la plupart des journaux, qui y voient une preuve supplémentaire de la nécessité de profondes transformations, présentent comme « ahurissante » l'exclusion

1 Jacques Drouet, *Le Monde*, 19 mars 1967.

2 Alain Peyrefitte, « Rénovation pédagogique », in AEERS, *Pour une École nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation, actes du colloque tenu à Amiens du 15 au 17 mars 1968*, Paris, Dunod, 1969, p. 377.

3 *L'Aurore*, 18 mars 1968.

d'un élève « pour raisons syndicales et politiques », et profitent de l'occasion pour enquêter, sur le ton de la dénonciation, sur les dispositions disciplinaires tatillonnes des règlements intérieurs⁴. La naissance des comités d'action lycéens est saluée comme « un premier effort de revendication et de réflexion universitaire »⁵ et Françoise Giroud, dans *L'Express*, soutient les manifestations au point de donner une connotation positive au mot « violence » :

« Si la violence ne s'exprime pas à seize ans, à quel âge est-elle donc naturelle ? À soixante-seize ans ? [...] Il y a quelque chose de pourri au royaume du code disciplinaire. Le seul titre de "censeur" n'est-il pas, d'ailleurs, tout un programme ? »⁶.

Le caractère entier de ces paroles iconoclastes est la manifestation d'une dynamique désormais bien connue : les années soixante voient s'affirmer une volonté de réforme qui prend parfois des accents révolutionnaires et semble dans un premier temps faire consensus. Mais en politisant le débat pédagogique, les événements de Mai 68 divisent le camp réformateur et contribuent à la constitution, en réaction, d'un camp conservateur, ces complications cassant cette dynamique pourtant prometteuse⁷. L'étude des discours tenus dans l'espace public durant les années soixante incite toutefois à relativiser le rôle des événements de Mai 68 et de leurs suites dans le ralentissement du mouvement réformateur. Cet article se propose ainsi d'analyser les débats pédagogiques tels qu'ils sont relayés par la presse généraliste en prenant appui sur un échantillon de 910 articles (parus majoritairement dans *Le Monde*, *Le Figaro* et *Combat*) soumis à un traitement statistique, eux-mêmes extraits d'un corpus plus large constitué de l'ensemble des articles de presse, relevés avec un objectif d'exhaustivité, abordant les questions éducatives sous un angle problématique, critique ou polémique, dans les journaux français entre 1959 et 2008⁸. Ce travail montre que l'espace des pensables qui se dessine dans la

4 *Le Nouvel Observateur*, 31 janvier 1968 ; *Le Monde*, 6 février 1968.

5 *Combat*, 31 janvier 1968.

6 *L'Express*, 5 février 1968.

7 Antoine Prost, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », in Jacques Girault (dir.), *Les enseignants dans la société française au XX^e siècle*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2004, p. 147-164 ; Yann Forestier, « Mai 68 et les paradoxes de la modernisation de l'école », *Carrefours de l'éducation*, n°29, mai-juin 2010, p. 181-196.

8 Cet ensemble documentaire a été étudié dans le cadre d'une thèse de doctorat en histoire : Yann Forestier, *L'École, exception médiatique. La presse face aux enjeux des changements pédagogiques, 1959-2008*, thèse préparée sous la direction de Jean-Noël Luc et Bruno Poucet, université Paris-Sorbonne, 2014.

presse des années précédant les événements de Mai 68 souffre d'importantes déformations, qui soulignent le caractère largement illusoire des espoirs portés avec éclat à quelques semaines de la nuit des barricades. Il convient, pour en prendre la mesure, de faire la part du dit et du non-dit dans les débats tenus durant les dix premières années de la Cinquième République : un discours de changement conquérant et sûr de lui masque le flou des projets des uns et des autres, et permet d'autant mieux d'afficher un consensus que la force des pesanteurs conservatrices est négligée. On voit ainsi se dessiner les points faibles d'un mouvement qui avait pourtant, aux yeux des acteurs les plus influents, tous les atouts pour aboutir.

I – Une dynamique réformatrice remarquable

«J'ai remarqué, explique Alain Peyrefitte à l'Assemblée nationale, que les opinions convergeaient sur trois points essentiels. En premier lieu, il est impossible de revenir en arrière : les réformes accomplies sont des faits acquis. En second lieu, la pédagogie et la formation des maîtres doivent être modernisées. En troisième lieu, l'enseignement doit s'ouvrir aux réalités économiques et sociales, en accord avec la politique menée dans ces domaines»⁹.

Plus que l'adhésion du ministre à la cause réformatrice et son intérêt pour la pédagogie, désormais bien connus¹⁰, nous retiendrons son allusion à une «convergence» des opinions, car cette invocation est bien plus qu'un procédé rhétorique.

La volonté de remettre en question le modèle pédagogique et curriculaire dit traditionnel, fondé sur la transmission et la sélection, n'est pas une nouveauté en France. Vingt ans plus tôt, le plan Langevin-Wallon a formulé une synthèse entre les idées portées par les courants de l'éducation nouvelle et le combat des partisans de l'École unique. Ces projets, par-delà une grande diversité d'inspirations philosophiques et d'orientations politiques¹¹, proposent tous deux de repenser l'école, son fonctionnement et son rôle dans la société, et trouvent des partisans au ministère au début des années 1960¹².

9 Cité par *Le Monde*, 3 juin 1967.

10 Antoine Prost, *Regards historiques sur l'éducation en France, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Belin, 2007, p. 199-202 («Les vingt-sept points de M. Peyrefitte»).

11 Annick Ohayon, Dominique Ottavi, Antoine Savoye (dir.), *L'Éducation nouvelle. Histoire, présence, devenir*, Berne, Peter Lang, 2004.

12 Antoine Prost, *Regards historiques sur l'éducation...*, op. cit., p. 77-80 («Louis Cros : une administration pour la réforme»).

L'audience des réformateurs connaît un rapide élargissement au cours de la décennie qui suit. La presse s'intéresse vivement à la recherche en éducation, suivant les expériences menées par Louis Legrand et Marcel Rouchette dans le premier degré ou les expériences de formation des adultes, rendant compte de colloques sur la docimologie, s'enthousiasmant pour les « machines à enseigner » ou pour les perspectives ouvertes par « une pédagogie scientifique, rationalisant les processus d'apprentissage »¹³. Le monde associatif est actif : la création du groupe « Enseignement 70 » (1961), des Cercles de recherche et d'action pédagogique (CRAP) ou de l'association Défense de la jeunesse scolaire (1963) active des réseaux impliquant notamment le Collège de France ou même l'Académie française. Stages et congrès sont particulièrement suivis : en 1966, les Centres d'entraînement aux méthodes actives (CEMÉA) refusent 20 000 stagiaires, faute de place. Dans le sillage du rapport Rueff-Armand, réclamant en 1959 une formation de base identique pour tous jusqu'à seize ans au moins, qui ne peut être mise en place « dans le cadre des structures et des méthodes actuelles », le Commissariat au Plan et le patronat mettent aussi en avant, à leur façon, la nécessité d'une modernisation de l'école¹⁴.

La « convergence » constatée par Alain Peyrefitte inclut les institutions. Non seulement les changements institutionnels (renforcement de l'exécutif mais aussi réorganisation de l'administration centrale sous la direction de Louis Cros et de Jean Capelle¹⁵) rendent possible un déblocage du système, mais ce que la presse retient du discours des dirigeants gaullistes montre que ceux-ci se sont approprié, en apparence, une partie du lexique des contempteurs du modèle traditionnel. Le Premier ministre Georges Pompidou lui-même, qui fait en 1964 un discours solennel pour l'inauguration du lycée technique d'Albi, défend l'idée d'« une action constante et révolutionnaire » (*sic*), dans la mesure où il faut que « l'Université s'adapte à une situation toute nouvelle [car] méthodes et programmes traditionnels sont dépassés ». « Peut-être l'heure est-elle venue », ajoute-t-il, « de secouer les vieilles habitudes et d'accepter sans regret des chan-

13 *Le Monde*, 12 avril 1968.

14 L'idée selon laquelle l'enseignement doit concourir à la formation de la main d'œuvre est d'ailleurs largement admise depuis 1945. Cf. Jean-Michel Chapoulie, « Une révolution dans l'École sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'École », *Revue d'Histoire moderne et contemporaine*, 2007/4, p. 7-38. Voir aussi Lucie Tanguy, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV^e et V^e plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, no 43-4, 2002, p. 685-709.

15 Antoine Prost, *Regards historiques sur l'éducation...*, *op. cit.*, p. 77-80.

gements qui, de toute manière, s'accompliront»¹⁶. Robert Poujade, président du groupe gaulliste à l'Assemblée nationale, remarqué en juillet 1968 pour adopter, face à l'ambition réformatrice d'Edgar Faure, un discours consistant en un refus systématique de toute remise en cause des institutions universitaires au nom de la nécessité de se prémunir contre les risques de subversion, s'est fait applaudir un an plus tôt par «la plus large partie de l'Assemblée nationale» en partant «en guerre contre l'encyclopédisme, qui oblige les enfants à des efforts inutiles, contre la lourdeur des horaires, la rigidité des méthodes et l'obsession du concours»¹⁷. Prenant la parole au colloque d'Amiens, organisé en mars 1968 par l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS), Alain Peyrefitte peut une fois encore se référer aux «convergences» qu'il évoquait devant les députés l'année précédente : «À parcourir vos textes, à écouter vos débats, j'ai eu l'impression que vos points de vue étaient, dans l'ensemble, assez proches des nôtres. S'agit-il d'une harmonie préétablie? S'agit-il d'une diffusion par osmose?»¹⁸.

De fait, sur la période 1962-1967, 63% des articles de presse sont motivés par une volonté de changement (contre 36% sur la période 1959-2008) et 86% des tribunes publiées par les journaux s'inscrivent dans une démarche délibérément propositionnelle, ce qui n'est le cas que de 37% des tribunes parues durant le demi-siècle de référence. Les symboles les plus vénérables sont éreintés sans ménagement, comme si les responsables voulaient montrer que leur résolution dépasse le stade des hommages obligés et des postures de circonstance. «Sa majesté le baccalauréat», présenté comme «un mort en sursis» par Jean Sarrailh, recteur de l'Université de Paris, est annoncé chaque année avec des mots soulignant l'anachronisme de cette institution à l'«agonie», «loterie» «d'équité incertaine»¹⁹. Des intellectuels prestigieux réclament la suppression de l'agrégation²⁰, tandis que *Combat* stigmatise «le faux prestige des humanités classiques, [qui] continue d'hypothéquer [...] les études

16 Cité par *Combat*, 17 mai 1964. La tonalité de ce discours est d'autant plus remarquable que l'histoire a beaucoup mieux retenu le discours prononcé au lycée classique de la ville par le même Georges Pompidou, le 4 avril 1970, soit six ans plus tard, dans lequel il dénonce la remise en cause du modèle secondaire fondé sur les humanités classiques.

17 Cité par *Le Figaro*, 21 mai 1967.

18 Alain Peyrefitte, «Rénovation pédagogique», art. cit., p. 377.

19 Yann Forestier, «Cinquante ans de baccalauréat au miroir de la presse (1959-2008) : un monument à rénover, à analyser ou à admirer», in Philippe Marchand (dir.), *Le Baccalauréat, 1808-2008. Certification française ou pratique européenne?*, Lyon/Lille, INRP/Revue du Nord, 2010, p. 397-413.

20 Yves Verneuil, *Les Agrégés. Histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005, p. 313.

secondaires de trop d'enfants»²¹. L'aplomb avec lequel sont prononcées ces phrases provocatrices dit assez le caractère d'évidence que prend la nécessité d'un changement radical dans les discours publics. L'opposition entre un passé dépassé et une modernité désirable est un schème dominant des débats des années soixante : seuls 2,9% des articles de presse évoquant le modèle scolaire présenté comme ancien ou traditionnel expriment en même temps un souci de préservation (contre 24,5% de 1969 à 1982 et 48,8% de 1983 à 2008), tandis que dans 94,1% d'entre eux, la mention de l'école d'autrefois, généralement peu définie, sert de faire-valoir à un appel au renouveau. La part d'implicite est forte et la dynamique à l'œuvre est celle de la surenchère. La presse est le lieu d'un consensus de polarisation, phénomène social dans lequel le rassemblement se construit derrière les acteurs exprimant les positions les plus radicales, à la différence du consensus de compromis, où le rôle fédérateur est dévolu à ceux qui parviennent à trouver un point d'équilibre entre des positions contraires.

C'est que, dans les années soixante, chacun est témoin de changements bien réels, qui sont de nature à ébranler les institutions les mieux établies. Le titre du livre de Louis Cros publié en 1961, *L'explosion scolaire*, désigne en effet ce qu'on a depuis appelé la massification, conséquence tout à la fois du *baby-boom*, de l'arrivée des rapatriés d'Algérie et de la prolongation des études d'un nombre croissant de jeunes. Entre 1953 et 1962, le taux d'accès en sixième des jeunes d'une classe d'âge est passé de 30 à 55 %, tandis que la proportion de ceux qui poursuivent leurs études au-delà de quatorze ans a augmenté de 53 à 74% entre 1956 et 1967, date à partir de laquelle tous doivent théoriquement faire de même²². Dès 1959, les enjeux de cette évolution sont expliqués dans les colonnes de *Combat* :

«L'enseignement secondaire tend à devenir partout, inéluctablement, un simple stade de l'éducation obligatoire pour toute la jeunesse. Une telle transformation s'inscrit dans les faits : elle suppose une profonde réorganisation des objectifs, de la structure et des programmes dudit enseignement. Ce changement, allons-nous le boudier ou le refuser?»²³.

Dès lors, la difficulté scolaire apparaît comme un problème social. À l'école élémentaire, la suppression progressive des classes uniques dans le monde

21 *Combat*, 4 janvier 1961. Voir aussi *Le Figaro*, 19 mai 1959.

22 Chiffres évoqués dans une enquête du *Monde* du 9 décembre 1968 sur la scolarisation des jeunes de plus de quatorze ans.

23 Maurice Coquelin, *Combat*, 15 avril 1959.

rural et la généralisation de la structuration en classes d'âge font du passage de classe un enjeu fort et du redoublement un indicateur que les journaux comptabilisent en s'en inquiétant²⁴. La différenciation sociale de la réussite scolaire, enfin, interpelle, particulièrement à partir de 1964, alors que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron en proposent une interprétation pointant la responsabilité du système scolaire lui-même²⁵.

On l'a dit : l'appel au changement rencontre une volonté politique affichée, et les discours sont confortés par la mise en œuvre d'importantes réformes. L'élévation à seize ans de l'âge de fin de l'instruction obligatoire et la mise en place du « cycle d'observation » couvrant les classes de sixième et de cinquième par Jean Berthoin en 1959 marquent d'autant plus les esprits qu'elles enrayent un cycle de « non-réforme »²⁶, Pierre-Bernard Marquet, pour *Combat*, allant jusqu'à établir un parallèle audacieux avec les idées du psychosociologue américain Carl Rogers, le trimestre d'observation, au début de la classe de sixième, nécessitant à ses yeux de développer des techniques d'écoute et d'expression particulières²⁷. De multiples dispositions réglementaires suivent pour harmoniser les différentes voies du secondaire, jusqu'à la réforme Capelle-Fouchet créant les collèges d'enseignement secondaire (CES) en 1963 et à la mise en œuvre des nouvelles séries du baccalauréat en 1965²⁸. À côté de ces réformes de structure, une nouvelle génération de réformateurs profite de la fenêtre d'opportunité ouverte par la politique du gouvernement et trouve des alliés dans les institutions. C'est le cas de Louis Legrand, directeur de la recherche pédagogique à l'Institut pédagogique national à partir de 1966, qui expérimente dans vingt-huit établissements une organisation alternative des collèges, et participe aux travaux de la commission Rouchette, chargée à partir de 1963 de rédiger de nouvelles instructions pour l'enseignement du français en primaire en valorisant l'oral et l'expression libre. Le ministre Christian Fouchet constitue en 1967 une autre commission, chargée pour sa part de réfléchir à

24 Voir notamment Viviane Isambert-Jamati, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français » in Éric Plaisance (dir.), *L'Échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS, 1985, p. 155-163.

25 Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

26 Jean-Marie Donégani, Marc Sadoun, « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945, analyse d'une non-réforme », *Revue française de science politique*, décembre 1976, p. 1125-1146.

27 Pierre-Bernard Marquet, « La révolution est commencée », *Combat*, 20 juin 1962.

28 Sur ces évolutions, voir Antoine Prost, *Du changement dans l'École. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2013 et André Robert, *L'École en France de 1945 à nos jours*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2010.

l'enseignement des mathématiques, sous la présidence d'André Lichnerowicz, professeur au Collège de France et président de l'AEERS²⁹. L'idée de l'imminence de transformations profondes du système scolaire court ainsi tout au long des années soixante, dans des milieux très variés et hétérogènes, qui se retrouvent sur un dénominateur commun réformateur apparemment très large. Les journalistes spécialisés, eux-mêmes partie prenante de cette dynamique, ne peuvent que conclure que les conditions sont réunies pour que l'école des années soixante-dix n'ait rien à voir avec celle des années cinquante.

II – Des doutes et des inquiétudes malgré tout

L'enthousiasme fait pourtant parfois place au scepticisme : les mêmes qui affichent une solide confiance dans la révolution pédagogique à venir peuvent à l'occasion se montrer beaucoup plus circonspects, quand vient le moment de quitter le discours des principes pour mesurer concrètement les possibilités de changement. La tonalité dominante des échanges masque en fait une sourde inquiétude.

La mise en œuvre du « trimestre d'observation », prévu par la réforme Berthoin de 1959, est ainsi suivie de près. Les commentateurs ne manquent pas, au gré des circulaires et des déclarations, de mettre en évidence le fait que les dispositions techniques réclamées par les enseignants et accordées par le ministère prévoient de séparer dès leur entrée en sixième les élèves entre latinistes et non-latinistes, comme si la période d'observation n'existait pas³⁰. L'incrédulité domine également tout au long de la décennie lorsqu'est évoquée la prolongation de la période d'instruction obligatoire, décidée en 1959 et appliquée à partir de 1967. L'absence de réforme pédagogique accompagnant ce changement de nature de l'enseignement du second degré, chargé désormais d'accueillir toute une classe d'âge, est couramment dénoncée. Sa mise en place est aussi l'occasion de mettre en évidence les écarts entre une décision politique et son application concrète.

29 Sur cette dynamique, voir notamment Pierre Kahn, « Roger Gal et Louis Legrand ou les Trente Glorieuses de la réforme pédagogique », *Carrefours de l'éducation*, n° 1, 2011, p. 89-104 ; Marie-France Bishop, « Une rénovation complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972 », *Le Télémaque*, n° 34, 2008, p. 59-72 ; Renaud d'Enfert, 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, juillet-septembre 2011, p. 27-49.

30 Notamment Bertrand Girod de l'Ain, « Les professeurs manifestent leur volonté de défendre la structure traditionnelle de l'enseignement secondaire », *Le Monde*, 8 avril 1960 et Jean Papillon, « Tant de hâte et de prudence », *Le Figaro*, 21 juin 1960.

Le Commissariat au Plan ayant annoncé en 1965 que la prolongation de la scolarité obligatoire à seize ans ne serait techniquement pas possible avant 1972, le gouvernement doit publier en février 1967 un communiqué annonçant que la mesure serait bien appliquée à la date prévue. *Le Monde* enquête alors sur les dérogations qui en limitent la portée³¹, insistant sur le fait que le ministère a davantage consacré son effort, durant huit ans, à rendre acceptable sa décision plutôt qu'à réfléchir aux aménagements pédagogiques qu'elle impliquait. La lenteur de la mise en place des collèges d'enseignement secondaire (au nombre de 20 à la rentrée 1963, 209 à la rentrée 1964, 416 à la rentrée 1965³²) et le niveau de formation des enseignants qui y exercent (*Le Figaro* du 3 mai 1966 compte 1 100 professeurs certifiés dans 378 CES, soit moins de trois par établissement) suscitent des remarques comparables dans les écrits d'analystes qui guettent les signes de concession et de renoncement³³. Oscillant entre promesses de grandes transformations et dénonciation de l'immobilisme, entre confiance et déception, les commentateurs semblent être périodiquement rappelés au réel, réalisant le caractère illusoire des espoirs qu'ils s'efforcent d'ordinaire d'afficher avec énergie. La fréquente perception d'un écart entre les déclarations gouvernementales et les réalisations effectives nourrit un scepticisme qui a valeur d'interpellation du pouvoir, volontiers taxé d'inconséquence tant sont grandes les attentes des acteurs du débat public... que son discours a confortées.

Au-delà des hésitations des politiques ou des administrateurs, les réalités du quotidien montrent aussi que le changement n'est peut-être pas aussi aisé à initier que le suggèrent les discours enflammés du moment. À chaque rentrée, les journaux avancent des chiffres qui donnent le vertige : à la rentrée 1959, il faut ouvrir 3 300 classes de lycée ; en 1962, le nombre d'élèves de sixième augmente de 18 %, du fait notamment de l'arrivée des rapatriés d'Algérie, puis de 6,6 % l'année suivante ; le nombre de candidats au baccalauréat augmente de 18 % en 1965, de 38 % en 1966³⁴ ! On s'inquiète du manque de locaux (on inaugure, entre 1965 et 1975, en moyenne, un collège par jour ouvrable) et de professeurs, car il faut recruter ceux-ci cinq fois plus vite qu'en période de

31 Bertrand Girod de l'Ain, *Le Monde*, 5 février et 21 septembre 1967.

32 Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 440.

33 Voir notamment Jean Papillon, « Pour que les collèges d'enseignement secondaire soient efficaces », *Le Figaro*, 16 novembre 1965.

34 *Le Figaro*, 18 mai 1959 ; *Combat*, 21 août 1963. Sur le baccalauréat, voir Yann Forestier, « Cinquante ans de baccalauréat au miroir de la presse... », art. cit.

stabilité des effectifs scolaires³⁵. En somme, si les transformations imposées à l'Éducation nationale par la massification apparaissent comme un encouragement à sa remise en cause, les urgences et les priorités résultant de cet afflux de nouveaux élèves nuisent à une réflexion sereine et «l'empêchent de procéder à la révolution pédagogique qu'impose l'évolution du monde actuel», selon le mot de Jacques Natanson³⁶.

C'est sur les épaules des nouveaux enseignants, insuffisamment formés et recrutés à la hâte, que repose la responsabilité d'inventer une nouvelle école, et les partisans du changement semblent souvent vouloir affronter ce défi sur le mode martial. Pour Pierre-Bernard Marquet, qui écrit dans *Combat*, «le maître ne transmet plus un savoir qu'il possède, mais observe ses élèves, vit avec eux, en groupe, et permet ainsi l'autodéveloppement de l'enfant», ce qui implique qu'«une réforme de l'enseignement ne peut se faire que s'il y a aussi une réforme des enseignants», de sorte que «l'évolution du monde commande que l'enseignement se réforme et réforme ses enseignants même contre leur volonté»³⁷. Ces formules très représentatives de ce qui se dit dans les années 1960 montrent que si les conditions techniques d'une réforme en profondeur ne sont pas optimales, la réflexion sur le dialogue nécessaire à l'acceptation des nouveautés par les principaux intéressés n'a pas non plus été menée très loin. L'ambition des changements souhaités suggère pourtant que ceux-ci seront difficiles à initier.

La mise en cause du conservatisme des enseignants et de l'archaïsme du système évite souvent d'éclairer certains enjeux. La période est propice aux confusions et aux malentendus qui permettent, tant qu'ils ne sont pas mis au jour, le maintien du consensus apparent autour de la volonté de réforme affichée. Les contours de l'école nouvelle, dont l'avènement est réclamé avec impatience, sont en effet difficiles à identifier. L'importante part d'implicite des discours réformateurs laisse en fait bien des questions ouvertes, qui pourraient représenter autant d'occasions de conflit ou d'échec. Ce que la presse retient de la façon dont le colloque d'Amiens traite la question des rapports de pouvoir dans le système scolaire est à ce titre révélateur. L'éditorial de *L'Aurore*

35 Antoine Prost, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1845 à nos jours*, Paris, Seuil, 1992, p. 101. Sur les chiffres de la massification, voir l'étude récente de Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 426-432.

36 Jacques Natanson, *Témoignage chrétien*, 27 juin 1963.

37 Pierre-Bernard Marquet, *Combat*, 20 juin et 11 avril 1962.

affirme ainsi sans détour que « le système d'autorité et de discipline actuel doit être aboli le plus rapidement possible pour faire place à plus de libéralité ». Mais de quelle « libéralité » parle-t-on ? En reprenant les textes du colloque, on constate que cet impensé s'appuie sur une atmosphère générale : le message de Pierre Mendès France, lu en tribune, suggère qu'il pourrait s'agir d'accorder plus d'autonomie aux enseignants : contre « l'étroit contrôle administratif, les tutelles stérilisantes, le régime d'irresponsabilité auxquels sont soumis les établissements scolaires et les enseignants », il appelle à « favoriser le libre jeu des pouvoirs délégués et des initiatives personnelles à la base, l'intervention d'une opinion éveillée, la participation active et passionnée des enseignants »³⁸. Les termes très généraux de l'ancien président du Conseil ne font en tout cas pas l'objet d'une exégèse, pas plus qu'on ne développe le sujet, pourtant abondamment évoqué, du « rapport maître-élève », pour lequel partisans d'une « libéralisation » et d'une « libération » se côtoient et s'approuvent mutuellement sans faire ressortir ce qui pourrait les opposer³⁹.

Les partisans du changement s'entendent en fait sur un lexique qui n'est pas toujours défini. Jean-François Revel, qui écrit alors dans *L'Express*, s'en désole :

« On finit par user d'un langage crypté, le même pour tous, alors que les idéologies et les enjeux ne sont pas du tout les mêmes pour tous. "démocratisation", "enseignement de masse", "orientation", "développement de la recherche", tout le monde ressasse ces mêmes expressions pour justifier soit l'examen d'entrée dans les facultés, soit le contraire ; soit le renforcement du féodalisme du Supérieur et son isolement par rapport aux deux premiers degrés, soit le contraire »⁴⁰.

Le terme de « démocratisation », repérable dans 14,4 % des articles étudiés (24,4 % de 1961 à 1965), arrive en effet en tête de ces termes génériques. « Tout le monde parle de la nécessaire démocratisation de l'enseignement », s'amuse Pierre-Bernard Marquet dans *Combat*, « mais ce mot magique est devenu une sorte de slogan tabou que l'on se garde bien de définir »⁴¹. Les rares explications et développements que l'invocation du mot inspire montrent ainsi qu'au moins deux conceptions s'opposent. Pour le pouvoir, qui élabore son projet d'orientation en vue de former les cadres dont le pays a besoin, la démocratisation est la

38 Cité par *Le Monde*, 18 mars 1968.

39 Yann Forestier, « Mai 68 et les paradoxes de la modernisation de l'école », art. cit.

40 Jean-François Revel, *L'Express*, 5 décembre 1966.

41 Pierre-Bernard Marquet, *Combat*, 26 septembre 1962.

réalisation de la méritocratie par la mise en œuvre d'une compétition affranchie des déterminismes sociaux pour les meilleures places. Le monde associatif, en revanche, se garde bien de soutenir l'action du gouvernement et vise «l'élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la Nation», pour reprendre les mots du plan Langevin-Wallon.

Ce dernier constitue une référence à la fois mal connue et abondamment utilisée, particulièrement après le colloque organisé à la Sorbonne par le Groupe français d'éducation nouvelle en mai 1963. *L'Humanité*, sous la plume de Georges Cogniot, rend compte dudit colloque, présentant le plan comme un «puissant élément d'unification entre tous les démocrates», mais ne dit rien de son contenu. Le même Georges Cogniot, deux mois plus tôt, l'avait déjà invoqué pour défendre l'enseignement du latin dès la sixième, puisque, selon son interprétation, le plan «admet des spécialités distinctes en fonction des dispositions des enfants dès l'âge de onze ans»⁴², alors que la commission Langevin a voté à deux reprises le tronc commun sans latin jusqu'à la quatrième. Michel Berthelot, chroniqueur à *Combat*, peut railler ce «rite [...], qui consiste à invoquer de façon quasi-mystique le plan dit Langevin-Wallon», car, selon lui, beaucoup des «Langevin-Wallonistes ne brandissent ce projet que dans l'espoir qu'il ne sera jamais appliqué»⁴³.

Circonspects face aux réformes gouvernementales, ironiques devant le manque de précision de certains discours, les journalistes spécialisés des grands journaux, qui mêlent pourtant leur voix au chœur des défenseurs enthousiastes de profondes transformations, peuvent à l'occasion attirer l'attention sur les ambiguïtés des déclarations ministérielles et les impensés du message réformateur. Mais la dynamique qui le porte (de même que la nécessité du consensus pour réaliser la réforme qu'ils appellent de leurs vœux) ne favorise pas les remises en question. Plus qu'un consensus, en fait, l'aspiration à une transformation modernisatrice de l'école est un lieu commun.

III – La force du conservatisme

C'est peut-être justement parce que le consensus réformateur est partiel que les commentateurs mettent parfois tant de foi et de conviction à l'entretenir.

42 Cité par *Le Monde*, 13 mars 1963.

43 Michel Berthelot, *Combat*, 4 décembre 1963.

Car, même si les médias en parlent peu (et souvent sous forme d'allusions peu favorables), ils n'ignorent pas que l'accord est loin d'être réalisé sur certains points, mais aussi que des tendances conservatrices puissantes travaillent la société, le monde des décideurs et le milieu enseignant. La priorité est d'éviter que la dynamique réformatrice ne se casse, menace qui tient à peu de chose.

Les débats des années 1964-1965 en témoignent. Entre la présentation par Jean Capelle aux cadres de l'académie de Paris du projet d'orientation pour le deuxième cycle du second degré, le 3 mai 1964, et la parution du décret créant les séries du baccalauréat et supprimant l'examen probatoire de fin de première, le 9 novembre 1965, l'espace public résonne d'échanges et de conflits qui concentrent toutes les ambiguïtés des débats scolaires des années soixante. Car la politique éducative du gouvernement, si elle s'appuie sur la récupération opportune de la terminologie rénovatrice, n'est pas elle-même exempte d'incertitudes doctrinales. Présentant les nouveaux « collèges d'enseignement secondaire » à la représentation nationale le 19 mai 1965, Georges Pompidou parle de « révolution sociale et pédagogique » et évoque la « démocratisation », mais en concevant celle-ci comme la facilitation de l'accès de tous les enfants à un enseignement secondaire inchangé et sélectif :

« On trouvera côte à côte un enseignement secondaire, un enseignement du type "primaire supérieur" et un enseignement pratique. Par là, nous démocratisons l'enseignement parce que nous le mettons à portée immédiate des enfants des campagnes. En même temps, le maintien d'un premier cycle secondaire dès la sixième permet aux élèves les mieux adaptés et les plus doués de ne pas connaître dans leurs études le retard qu'aurait imposé la conception dite du "tronc commun" »⁴⁴.

Le projet d'orientation, voulu par de Gaulle, soulève lui aussi des questions. La création des séries du baccalauréat vise à structurer le système de formation en fonction des besoins de l'économie en préparant, dès la seconde, les juristes, les gestionnaires, les ingénieurs ou les techniciens dont la nation a besoin. « Une fois qu'un élève sera engagé sur les rails d'une de ces sections, il lui sera assez difficile d'en sortir », explique le ministre Christian Fouchet⁴⁵. Le travail de prospective que publient alors des experts impliqués dans la rédaction du V^e Plan, sous le titre *Réflexions pour 1985*, propose même « une optique presque industrielle des choses » : l'éducation, purement utilitaire, a vocation à former des producteurs

44 Cité par *Combat*, 20 mai 1965.

45 Cité par *France Observateur*, 17 septembre 1964.

et des consommateurs, dirigés par une élite fixée à 10% de la population, l'élève, instruit par des moyens audiovisuels, étant progressivement spécialisé, sous la conduite de physiologues et de psychologues⁴⁶. On est bien loin des ambitions du plan Langevin-Wallon, dont Gustave Monod, ancien membre de la commission, rappelle au même moment l'esprit : « aucun souci d'adaptation professionnelle ne doit intervenir au cours des études »⁴⁷. La définition de la notion d'« orientation », en fait, n'est pas la même pour tout le monde. Pour le député gaulliste Robert Poujade, qui soutient le projet, « c'est la véritable sélection »⁴⁸; pour l'Académie des sciences morales et politiques, qui organise début janvier 1965 un débat sur le sujet, sous la conduite de l'historien Pierre Renouvin et de l'inspecteur général Pierre Clarac, elle devrait aboutir à la création d'une « section forte où ne seraient admis que les bons élèves et où n'enseigneraient que d'excellents professeurs »⁴⁹, la plupart des commentateurs voyant bien que l'institution de plusieurs séries et filières se soldera fatalement par leur hiérarchisation de fait.

Les réformes de structure portées par Jean Capelle, Christian Fouchet et Georges Pompidou, qui prétendent pourtant s'inscrire, avec une unité apparente⁵⁰, dans la dynamique modernisatrice que chacun appelle de ses vœux, suscitent donc d'importantes oppositions. Contre la logique utilitariste de la spécialisation, le député radical Hippolyte Ducos reprend à la tribune de l'Assemblée nationale le flambeau de la défense des savoirs désintéressés :

« On veut que les Français de demain sachent écrire des rapports, des rapports techniques. Et au même moment, on les coupe des meilleures sources traditionnelles de la littérature nationale. [...] Il ne faut pas que Minerve et Apollon soient remplacés sur leur autel par Vulcain et Mercure »⁵¹.

Sur l'autre bord, ce sont des partisans emblématiques de la rénovation pédagogique qui se manifestent, car ils perçoivent bien que le discours modernisateur des autorités ne va pas dans leur sens. En février 1965, François Walter, fondateur de Défense de la jeunesse scolaire (DJS), démissionne de la

46 Jean-Pierre Laurant, « L'enseignement en 1985 », *Combat*, 21 avril 1965.

47 Gustave Monod, « Souvenirs et perspectives », *Cahiers pédagogiques*, novembre 1985, p. 7.

48 Cité par *Le Monde*, 26 juillet 1968.

49 Cité par *Le Monde*, 13 janvier 1965.

50 Georges Pompidou et Jean Capelle, notamment, sont en profond désaccord sur le collège, mais ces divergences ne sont pas rendues publiques, au point que le Premier ministre a défendu lui-même, devant la représentation nationale, les CES, dont on a su par la suite qu'il y était hostile (voir ci-après).

51 Cité par *Le Monde*, 19 mai 1965.

commission mise en place pour élaborer la réforme de l'orientation. Gilles Ferry, ancien rédacteur en chef de la revue *L'Éducation nationale*, dénonce dans la presse le fait que « dans la bâtisse fonctionnelle de M. Pompidou, on cherche en vain la place de l'homme »⁵². Fin avril 1965, Défense de la jeunesse scolaire présente un contre-projet proposant, au lieu des séries du baccalauréat, un système d'options permettant à chaque élève de construire son parcours. Devant le très large soutien que reçoit cette alternative, les commentateurs hésitent entre enthousiasme et incrédulité : outre le Syndicat général de l'Éducation nationale (SGEN), syndicat enseignant de la CFDT⁵³, et la Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques, dite alors Fédération Cornec, sept associations de professeurs spécialistes, dont la très emblématique Franco-ancienne, s'engagent en sa faveur. *Combat* s'étonne de voir à la tribune de la Mutualité, où est organisée le 22 juin 1965 une réunion publique contre la réforme du lycée, François Walter (DJS), Antoine Prost (SGEN-CFDT), Raymond Aron, Georges Canguilhem et Paul Ricœur, personnalités venant d'horizons très différents : « tous ont vivement critiqué le plan de réforme de l'enseignement, mais, semble-t-il parfois, au nom de principes différents »⁵⁴.

Cet épisode, dans les conflits et les contradictions qu'il révèle, montre que les acteurs des débats dessinent un paysage idéologique autrement plus complexe que ne le laisse penser le fréquent affichage d'un large front réformateur. L'apparent consensus formé autour d'une volonté de modernisation du système est fondé sur des occultations, que déplore Raymond Aron :

« Les porte-parole officiels commencent tous leurs discours par les formules aujourd'hui à la mode et, en un sens, incontestables : "les structures craquent de toutes parts... l'enseignement doit suivre son époque... il faut adapter méthodes et programmes à l'accumulation des connaissances, au rythme sans précédent des transformations, à l'afflux des élèves dans les lycées..." Qui ne souscrirait à de tels propos, dont la vérité s'impose avec d'autant plus d'évidence que la portée en est plus équivoque ? En quoi consiste l'"adaptation" ? Quelles sont "les structures qui craquent" ? »⁵⁵.

Les conflits de 1964-1965, on l'a dit, ont également révélé l'existence d'une opposition conservatrice aux réformes gaullistes, opposition qui semble ne

52 *Le Nouvel Observateur*, 27 mai 1965.

53 Confédération française démocratique du travail.

54 *Combat*, 23 juin 1965.

55 Raymond Aron, « Le plan Fouchet et l'enseignement du second degré », *Le Figaro*, 4 juin 1965.

parvenir à exister qu'en s'alliant à des mouvements progressistes avec lesquels elle n'a rien de commun, dans la mesure où elle souffre de ne pas bénéficier, dans les médias, d'une place à la hauteur de ce qu'elle représente dans la société.

Cette force de résistance est pourtant sous-tendue par un imaginaire solidement ancré dans les représentations collectives. Face aux velléités de rénovation de la pédagogie ou de réforme des structures, l'attitude des enseignants et de leurs organisations représentatives, de même que celle des parents d'élèves, est au repli, comme l'ont montré les discours de distribution de prix étudiés par Viviane Isambert-Jamati⁵⁶. Le rappel fréquent de ce qui est censé fonder la distinction entre primaire et secondaire, dans les publications du Syndicat national des enseignants du second degré (SNES) ou de la Société des agrégés, en évoquant au besoin « la dangereuse médiocrité du primaire » et de ses agents⁵⁷, a valeur d'alerte devant la menace de « primarisation » qui est implicitement posée comme une menace par un inspecteur général dans la grande presse :

« Jusqu'où irait-on si la majorité des élèves, dont certains sont reconnus inaptes, étaient dirigés vers un second degré long par l'instauration dans les collèges d'enseignement général d'un premier cycle équivalent à celui des lycées ? »⁵⁸.

Le refus des CES, jusque dans les années soixante-dix, particulièrement par des organisations de parents d'élèves qui dénoncent « toutes les mesures de démantèlement des lycées complets existants »⁵⁹, s'inscrit dans la même perspective élitiste, d'autant plus affirmée que les transformations sont vécues comme un choc : en 1968, chaque lycée compte en moyenne 1 000 élèves, contre 350 en 1939⁶⁰. Dans son édition du 14 juin 1963, le journal d'Emmanuel d'Astier de La Vigerie, *Libération*, rend compte d'un sondage qui interpelle malgré sa faible fiabilité : sur les 71 professeurs du lycée Lakanal de Sceaux interrogés par leurs collègues, 67 estiment assister à une « dégradation » et incriminent une trop grande indulgence, l'accroissement des effectifs et l'environnement socioculturel, mais très peu mettent en cause la pédagogie ou les programmes.

56 Viviane Isambert-Jamati, *Crises de la société, crises de l'enseignement. Sociologie de l'enseignement secondaire français*, Paris, Presses universitaires de France, 1970.

57 Cité par Viviane Isambert-Jamati, « Les primaires, ces incapables prétentieux », *Revue française de pédagogie*, n° 73, octobre-décembre 1973, p. 57-67.

58 Raymond Bauduin, « La place des cours complémentaires », *Le Monde*, 12 septembre 1961.

59 *Le Monde*, 12 mai 1964.

60 Jean-Noël Luc, « À la recherche du "tout-puissant empire du milieu". L'histoire des lycées et leur historiographie du Second Empire au début du XXI^e siècle », in Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Lyon, INRP, 2005, p. 11-56.

Quatre ans plus tôt, Georges Suffert, pour *France Observateur*, a interrogé des candidats au baccalauréat à la sortie de la salle d'examen, qui, tous, après avoir reconnu que l'examen pouvait être inadapté aux enjeux du moment, ont repoussé toutes les suggestions de changement qui leur ont été faites et ont préféré insister sur l'année exaltante, intellectuellement parlant, qu'ils ont vécue⁶¹. L'héritage symbolique des années 1950 semble déterminer encore les prises de position des enseignants et de leur public⁶².

Or, même si cette inspiration n'est pas cristallisée en idéologie (sinon sous la forme du « démo-élitisme » identifié par André Robert, qui se limite à l'affirmation de la supériorité du secondaire et à la revendication de l'élargissement du recrutement de l'élite⁶³), elle sous-tend l'action d'organisations et de réseaux influents. Syndicat majoritaire des enseignants du second degré, le SNES proclame sa « fidélité au principe d'un enseignement secondaire continu de la sixième aux classes terminales »⁶⁴, de même que la Société des agrégés, à laquelle adhèrent 83 % des inspecteurs généraux en 1968 et dont le bouillant président, Guy Bayet, ami personnel de Georges Pompidou, ne craint pas de manier la provocation pour marquer son opposition au discours dominant : « on ne peut substituer à la sélection des meilleurs la promotion de tous, [ce qui impose] de renforcer la sélection des meilleurs pour dégager au plus vite une élite », déclare-t-il en 1961⁶⁵.

Le clivage entre traditionnalistes et réformateurs traverse d'ailleurs les courants politiques. Ce que les partis d'opposition, plus écoutés que les organisations gaullistes dans le monde de l'éducation, diffusent de leur réflexion sur le sujet témoigne des pesanteurs qui les affectent : leurs principaux porte-parole (Hippolyte Ducos pour le Parti radical, Georges Cogniot pour le Parti communiste) ont fait de la défense de la section classique leur priorité. Au débat de la Semaine de la pensée marxiste de mars 1966, malgré l'intervention remarquée de Pierre Bourdieu, les représentants de la Section française de l'Internationale

61 *France Observateur*, 25 juin 1959.

62 Voir notamment le cas des professeurs de lettres dans Clémence Cardon-Quint, *Lettres pures et lettres impures ? Les professeurs de français dans le tumulte des réformes. Histoire d'un corps illégitime (1946-1981)*, thèse de doctorat, université de Rennes 2, 2010, p. 543.

63 André Robert, « Les professeurs des classes élémentaires des lycées et leur représentation : crépuscule et postérité d'une idéologie catégorielle (1881-1965) », in Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes*, op. cit., p. 317-329.

64 Cité par *Le Monde*, 17 mars 1963.

65 *Combat*, 13 décembre 1961.

ouvrière (SFIO), du Parti radical, du Parti communiste français et du Syndicat national des instituteurs (SNI), d'après *Le Monde*, se sont contentés de défendre l'école républicaine traditionnelle, celle justement qu'a dénoncée le sociologue⁶⁶.

Le parti au pouvoir, pour sa part, souffle le chaud et le froid, au point que la presse déplore un manque de direction politique. Les divergences de vues entre Georges Pompidou et Jacques Narbonne, conseiller du général de Gaulle sur les questions éducatives de 1959 à 1967, demeurent ignorées des médias, mais elles conduisent le Premier ministre à pratiquer le « déni d'agenda » pour retarder la mise en place de la réforme de l'orientation, dont il ne veut pas⁶⁷. Le faible intérêt de l'Élysée comme de Matignon pour les questions pédagogiques, voire leur attachement au modèle secondaire traditionnel, largement dévoilé depuis⁶⁸, contribuent aussi à expliquer que les contemporains aient eu du mal à percevoir une véritable impulsion politique accompagnant des réformes faites par décrets, ordonnances ou circulaires.

Dans ces conditions, le pilotage des politiques d'éducation est affaire de compromis et de concessions, particulièrement sur des points symboliques. Le SNES y voyant un « démantèlement de notre enseignement secondaire », le ministre garantit ainsi le caractère provisoire des « groupes d'observation dispersés », dispositif initié par Jean Capelle, qui, à partir de la rentrée 1962, devaient faciliter le rapprochement entre les premier et second degrés en offrant la même formation dans les écoles primaires isolées que dans les sixièmes et cinquièmes des collèges et des lycées⁶⁹. Les classes de transition, créées en 1963, ne sont pas non plus présentées comme le laboratoire d'une pédagogie alternative, mais comme des lieux de remédiation⁷⁰. Les CES sont mis en place, mais rien n'a changé dans les lycées, qui accueillent les élèves de la sixième à la terminale. Ces reculades ont valeur de reconnaissance de la supériorité de la culture et des méthodes du secondaire, de sorte que l'intégration au second degré de sections et de publics originellement rattachés au primaire supérieur s'est

66 *Le Monde*, 16 mars 1966.

67 Antoine Prost, *Du changement dans l'École...*, op. cit., chap. 5 et 6 ; Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'État conquiert la France...*, op. cit., p. 433-441.

68 Alain Peyrefitte, *C'était de Gaulle*, Paris, t. 3, Paris, Fayard, p. 383-431 ; Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, Paris, Denoël, 1994.

69 *Combat*, 7 décembre 1961.

70 Marie-France Bishop, Catherine Dorison, Renaud d'Enfert, Pierre Kahn, « Réformes du système éducatif et rénovation pédagogique dans les années 1960 : le cas des classes de transition », in Renaud d'Enfert et Pierre Kahn (dir.), *Le Temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Cinquième République*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2011, p. 99-119.

généralement soldée par l'alignement pédagogique de l'ensemble du système sur le modèle du lycée, dont les représentants les plus actifs ont pu se sentir confortés dans leurs réflexes de repli.

À force de transiger, le pouvoir, partagé sur la voie qu'il convient de suivre, a garanti le maintien du *statu quo* tout en relayant à l'occasion une phraséologie quasi-révolutionnaire qui en conteste le bien-fondé. Ce faisant, il a donné à plusieurs reprises le sentiment de l'imminence de transformations profondes et conforté les réformateurs, mais il s'est mis dans l'impossibilité d'éteindre leur méfiance... et de rassurer les conservateurs. Raymond Aron en tire les leçons dès 1965 :

« Si le Premier ministre annonce solennellement qu'il accomplit une véritable révolution sociale et pédagogique, alors qu'en fait il modifie assez peu l'organisation actuelle, il a les meilleures chances de ne pas déchaîner la tempête. Tous les spécialistes craignaient pis. Le ciel ne s'écroule sur la tête de personne, chacun éprouve un lâche soulagement, sans honte »⁷¹.

À cette appréciation du poids de la « majorité silencieuse » fait écho, trois ans plus tard, la description du camp de la réforme par Jean Le Veugle, militant de l'éducation populaire alors employé au secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports : « Une analyse correcte de la société présente fait [...] apparaître que les individus authentiquement acquis à l'idée du nécessaire changement se trouvent dans tous les milieux, et même dans toutes les tendances », affirme-t-il dans *Le Monde* alors que les barricades couvrent le Quartier latin. « Ce sont donc les insatisfaits ou les scandalisés de tous bords, et les marginaux de tous milieux, qu'il s'agit de regrouper »⁷².

Ce constat résume à la fois ce qui fait la force et la faiblesse des partisans du changement : ledit changement fait l'objet d'aspirations convergentes, mais cette convergence accouche d'un front hétéroclite et désuni. La faveur que la presse lui accorde ne peut suffire ni à l'unifier autour d'un projet positif, ni à lui permettre de prévaloir durablement sur des tendances conservatrices qui, profondément enracinées dans les esprits, peuvent au contraire se renforcer dans l'adversité.

Les années soixante constituent un moment du consensus réformateur, dont la fragilité n'est que peu mise en avant par les commentateurs. Qu'une

71 Raymond Aron, « Le plan Fouchet et l'enseignement du second degré », *Le Figaro*, 4 juin 1965.

72 Jean Le Veugle, « Une révolution culturelle, oui, mais laquelle? », *Le Monde*, 23 mai 1968.

crise majeure, comme les événements de mai-juin 1968, soit venue déchirer le voile, a en définitive fait oublier le fait que ce consensus avait bien peu de chances de résister au jeu politique ordinaire. La mise en œuvre des décisions institutionnelles, la nécessité de définir des projets positifs ou l'agacement devant la lenteur des évolutions du système représentaient, au printemps 1968, autant de dangers pour la dynamique réformatrice que trois semaines d'agitation révolutionnaire.

Yann Forestier

Centre amiénois de recherche en éducation et formation

yann.forestier50@wanadoo.fr