Bulletin de la Sabix

Société des amis de la Bibliothèque et de l'Histoire de
l'École polytechnique

59 | 2016

Emmanuel Grison

Grison et « son » École polytechnique

Christian Marbach

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sabix/1667>

ISSN : 2114-2130

Éditeur

Société des amis de la bibliothèque et de l'histoire de l'École polytechnique (SABIX)

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2016

Pagination : 37-53

ISSN : 0989-30-59

Référence électronique

Christian Marbach, « Grison et « son » École polytechnique », *Bulletin de la Sabix* [En ligne], 59 | 2016, mis en ligne le 13 juillet 2018, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/sabix/1667>

Grison

et « son » École polytechnique

Christian Marbach

Emmanuel Grison était polytechnicien. Il ne réclamait, par cet état, aucune faveur particulière. Au contraire, il s'efforcera toute sa vie d'être digne de cette étiquette qu'il avait obtenue par son travail. Et digne aussi de sa famille, de ses camarades, des fonctions qu'il occupait à l'X, de l'École enfin. Une exigence qu'il transmettait, avec autant d'humanité que de certitude, aux personnes sur lesquelles il avait de l'influence et dont l'activité se répercutait sur Polytechnique et son image : responsables en tous genres, partenaires, professeurs, élèves.

Un papier complet sur « *Grison et Polytechnique* » pourrait comporter bien des parties. Dans ce bulletin qui lui est ici consacré, le lecteur a déjà trouvé, ou trouvera, disséminées un peu partout, les multiples occasions de rapprocher les termes « *Grison* » et « *Polytechnique* » : famille, concours, scolarité, réseaux polytechniciens, enseignement, réflexions sur la réforme de l'École, Direction des études et de la recherche à l'X, bibliothèque de l'X, contributions à la connaissance de l'histoire de cette institution. Nous allons ici revenir plus en détail sur certains de ces thèmes.

Au milieu des polytechniciens

Emmanuel Grison a vécu dans une famille à « *haut coefficient polytechnicien* », nous l'avons déjà noté¹. Sa vision de l'X ne pou-

vait qu'être nourrie par celles qu'en avaient son père, son grand frère, son beau-frère, son beau-père, le beau-père de son beau-père, et ainsi de suite en remontant jusqu'à Mion, Jean Charles (X1831 ; 1813-????), fils d'un bijoutier de Montpellier devenu officier d'artillerie.

Elle l'était aussi par l'examen des parcours de ses camarades de promotion. Dans la promotion 1937, qui comportait 237 élèves, Emmanuel a certainement bien connu bien d'autres camarades que son futur beau-frère, Leclerc du Sablon, André Marie Mathieu (X1937 ; 1918-2001). Persuadé que les amitiés vécues à vingt ans sont essentielles pour construire une personnalité, et la comprendre, j'ai l'habitude, lorsque j'étudie la vie d'un polytechnicien, de regarder quels étaient ses camarades, ceux qu'il fréquentait ou ceux qu'il retrouvera plus tard, ou encore ceux devenus célèbres – du moins parmi leur tribu.

Le major de la promotion était Lateulade, Robert Jean (X1937 ; 1919-1945), tout de suite entré en résistance en 1940. Il rédigea un journal photocopié et participera activement à un réseau du Bureau central de renseignements et d'action (BCRA) de Londres, coordonnant les informations susceptibles d'aider les Alliés. Il fut arrêté par le service du contre-espionnage allemand le 5 octobre 1943 puis interné à Auschwitz où il meurt d'une péritonite le 25 mars 1945.

La promotion comptera des militaires (ainsi Buttner, que Grison retrouvera comme général commandant l'X entre 1968 et 1971, ou Perreau-Saussine tombé sur le front en 1940),

1. Voir article 2 Une vie

des industriels (Chenevier, Chevalier, Isnard, Silvère Seurat), des hauts fonctionnaires (Dreyfus). Dans ses rangs, de nombreux camarades entrèrent dans la Résistance, et certains le payèrent de leur vie. À part Lateulade, déjà cité, la banque de données de l'École signale par exemple Bouyat, Castaigne et Forest, fusillés en 1944 pour faits de résistance.

Dans sa carrière de « *poudrier* », Grison nous a donné le nom de ses maîtres : beaucoup de polytechniciens, mais pas seulement. Au CEA, cette configuration se retrouve. Les noms qu'y rencontrent ses biographes sont souvent des noms d'X, qu'il s'agisse des administrateurs généraux ou de collègues de travail, de patrons d'abord et de collaborateurs ensuite. À Polytechnique, c'est encore mieux, si l'on peut dire : beaucoup d'enseignants sont des X... et les élèves le sont tous. Il est inutile de mentionner les noms de tous ceux qui ont alors compté pour lui ; mais il est impossible de ne pas citer celui de Louis Armand (1924), qui joua un rôle important dans les réflexions sur la réforme de l'École et dont Emmanuel suivit les pensées et les décisions avec attention ; il continua à s'en inspirer une douzaine d'années plus tard.

Emmanuel vit donc dans un monde polytechnicien. Il n'a pas besoin d'être un lecteur compulsif de l'Annuaire pour rencontrer des X chaque jour en famille, au bureau, au conseil de perfectionnement, dans les sociétés savantes, au laboratoire, à l'amphi : Jean-Louis Basdevant nous dira qu'il avait même institué une sorte de confessionnal pour recevoir sans rendez-vous les élèves désireux d'évoquer avec lui un problème et ne trouvant nulle part ailleurs un directeur de conscience pour les aider dans leur effort de discernement (c'est à dessein que je me rapproche ici d'un vocabulaire ignatien). Et ces dialogues vont se prolonger pendant sa retraite : les études historiques qu'il entreprend le mettent en contact avec de nouveaux X ; en préparant le bicentenaire, il en croise une foule d'autres ; les « *rencontres* » qu'il fait en revisitant les vies des pères fondateurs de l'X, ou d'Arago, des X saint-simoniens gravitant autour d'Olinde Rodrigues, ou de polytechni-

ciens étudiés par la Sabix lui permettront d'affiner continuellement sa perception des X et de l'X. C'est dire combien son opinion sur eux, sur elle, était fondée, et qu'elle était évidemment plus légitime que celle de bien d'autres, souvent plus péremptores dans l'affichage ou l'exposé de leurs thèses. Et elle l'était d'autant plus qu'il n'oubliait jamais de replacer les gens ou les choses dans leur contexte historique, passé ou contemporain.

Comment approcher la vision qu'avait Grison de son École ? C'est certainement en suivant ses pas et l'évolution de sa réflexion à partir du moment où il commença à en redevenir un familier. D'abord comme enseignant, de 1961 (et surtout 1964) à 1969. Puis comme « *réformateur* » au milieu de ses collègues, lors de la décennie 1960-70 : comment réformer une École de vieille tradition ? Ensuite comme Directeur des études et de la recherche de 1978 à 1984. Malgré les césures provoquées par ses passages au CEA – au demeurant une maison très ouverte aux X – on peut évidemment trouver une grande cohérence entre les différentes positions ou fonctions qu'il a successivement occupées dans l'univers polytechnicien, pendant ses années de travail, comme durant sa retraite en « *supporter* » et en historien.

Pour mes lecteurs préférant la lecture rapide, voici un résumé de cette vision.

Sur la mission de l'École : Grison acceptait pleinement que celle-ci devait désormais préparer ses élèves à d'autres fonctions que celles occupées autrefois par son père, ou les ancêtres X de son épouse, mais ne voyait pas de raison d'en changer l'âme pour autant.

Sur l'enseignement qu'elle doit dispenser : le professeur de chimie qu'il devint n'avait pas oublié ses insatisfactions d'élève quand il remodela le cours de cette discipline avec ambition et souhaitait la même qualité pour tous les enseignements.

Sur l'organisation de l'École en tant qu'institution spécifique et originale d'enseignement

supérieur, toujours exposée aux regards et donc aux suggestions ou critiques : en bon professeur capable de formuler courtoisement des opinions sensées, comme lui, il était bien placé pour donner son avis, et souvent proposer des choix acceptés par le plus grand nombre malgré les moulinets médiatisés de certaines stars.

Et enfin sur l'action à entreprendre, une fois aux manettes ; il la voulait efficace même si l'ensemble de la gouvernance alors en place ne répondait pas tout à fait à ses souhaits et si atteindre certains objectifs supposait bien de la patience et de la persuasion. Il cultivait aussi ces qualités.

De la mission de l'École et du « *profil du polytechnicien* » du temps de Louis Armand

Emmanuel Grison eut de nombreuses occasions d'évoquer la mission de l'École. Voici deux exemples de ses réflexions.

Raymond Cheradame, directeur des études
© Collection École polytechnique

Le premier porte sur cette question : qu'est un polytechnicien ? Ou plutôt, que devait être un polytechnicien ? Participant aux discussions du Conseil de perfectionnement de l'École qui réfléchissait à jet continu sur sa « réforme » sous la présidence de Louis Armand, il se vit proposer pendant plusieurs semaines, comme d'autres personnalités, l'exercice suivant : quel type de produit voulons-nous livrer à la France ? C'est vers 1967 que Raymond Cheradame (X 1925), alors directeur des études,

obtint de Louis Armand la possibilité de se lancer dans une analyse qu'il jugeait indispensable et fondatrice : définir « *le profil du polytechnicien de 1975-1980* ». Quelques bons esprits avaient alors consciencieusement discuté et consulté, avant de mettre sur la table du conseil un rapport de 55 pages. Qu'en pensa Grison, qui pour une fois ne fut pas volontaire désigné pour participer à ce groupe ?

J'avais toujours été agacé par cette prétention de dresser le portrait d'un « homo polytechnicus », et j'avais été heureux de n'avoir rien à faire avec le groupe « profil ». Les exclamations et notes manuscrites que j'ai portées en marge du « rapport détaillé » que j'ai conservé traduisent mon irritation du moment devant le mélange de naïveté et de suffisance qui imprègne ce long discours, souvent redondant et divaguant, qui décrit ce profil du polytechnicien voué « au service de la nation ». Était-ce Cheradame lui-même, l'inspirateur principal, ou Muel, le rédacteur probable, qui nous détaillaient, en manière d'autoportrait les vertus du « décideur », du « responsable » ? Au-delà de ces agacements, il faut bien reconnaître que, si l'expression est souvent maladroite, le fond est bon. On y parle d'idéal, de devoir, d'œuvrer au progrès spirituel et économique du pays, de « souci du bien public élevé à la hauteur d'une mystique ». Qui oserait aujourd'hui tenir ce langage aux jeunes sans se faire taxer de traditionalisme rétrograde ? Il n'était pas mauvais, après tout, de tendre ce miroir à ceux des élèves qui, enfermés dans leur individualisme ambitieux, commençaient à « cracher dans la soupe ». Je trouve d'ailleurs remarquable que l'un des caissiers des élèves, de la promotion 1966, entendu en juillet 1968 par le Conseil de Perfectionnement après les « événements », se soit courageusement référé plus d'une fois à ce rapport - profil qui fixait la barre si haut.

En fait, on ne parla plus guère de cette réflexion sur le « profil », trop générale, trop vague, sans impact concret sur les problèmes qui agitaient alors l'École.

Notons bien qu'Emmanuel présente ici d'abord ce qu'il pensait en 1967 (surprise, agacement

même). Puis le Grison de 2000 commente et corrige avec honnêteté l'attitude du Grison de 1967 : après tout, dresser le portrait de l'*homo polytechnicus* en 1968 n'était pas si bête que cela, et toute institution d'enseignement doit se poser la question du « produit » qu'elle doit fournir, sans oublier les souhaits des pères fondateurs et les leçons de l'histoire mais surtout en se projetant dans l'avenir.

Dans cette affirmation, Grison ne se contente pas de parler des connaissances et méthodes de travail souhaitables, mais aussi de leurs comportements. Il est visiblement gêné par l'image que donnent certains X. Si son coup de patte aux « ambitieux » ne me pose pas problème (car l'ambition bien gérée est un sentiment légitime pour des jeunes gens ayant envie d'agir et de mettre leurs qualités au service de cette action), l'expression « cracher dans la soupe » peut interpellé le lecteur ayant une bonne connaissance de Grison, plus enclin à regarder les personnes avec bienveillance qu'à les juger avec des sarcasmes. Et cette « sortie » peut aussi interpellé n'importe quel observateur de l'X et des polytechniciens : les jeunes X sont-ils plus individualistes en 1980 ou 2016 qu'en 1794, 1848, 1914 ? Sont-ils davantage tentés de viser et utiliser le pouvoir à leur seul profit (compétition forcée pour les meilleures places, manœuvres subtiles pour déconsidérer leurs camarades comme ceux qui ne le sont pas, et ainsi de suite) ? Sont-ils attirés au-delà du raisonnable par des ingrédients attachés au pouvoir (recherche de positions dominantes, surexposition médiatique, rémunérations excessives, enrichissement d'initiés qu'un moraliste pourrait considérer « sans cause », etc.) ? Sont-ils encore plus qu'autrefois prompts à considérer que l'important n'était pas d'apprendre quelque chose à l'École, mais d'y être entré pour présenter cette carte de visite et l'utiliser comme arme de combat sur les prés où elle est efficace au petit matin ?

Pour Grison, clairement, les X devraient refuser les tentations qui les écartent de la devise de leur École, *pour la patrie, les sciences et la gloire*. En effet, même s'ils ont aussi fait la preuve de leur culture générale et de leur capa-

cité de travail, ils ont d'abord été sélectionnés pour leurs qualités scientifiques. Je suis donc prêt à parier qu'Emmanuel aurait été bien surpris que certains y contestent la place prioritaire de l'enseignement scientifique. Ce qui le poussait à en vouloir un de qualité, dans sa discipline (la chimie) comme dans les autres.

Du rôle de l'École, du temps de Bernard Esambert

La seconde réflexion globale de Grison sur l'École m'a été fournie par Olivier Azzola à partir de l'examen des archives de Grison et de l'École. Elle analyse les réactions de Grison à un texte de Bernard Esambert du 28 octobre 1985 intitulé « *Notes sur l'École polytechnique* » et lui donne l'occasion, à propos du projet d'Esambert, d'une sorte de testament rédigé quelques mois après son départ de l'X.

Je reprends ici l'analyse d'Olivier :

« Cette note de vingt et une pages (de Bernard Esambert), structurée en huit chapitres, propose un certain nombre de grandes orientations que devrait prendre l'École si elle souhaite continuer à jouer son rôle dans la formation des ingénieurs français, appelés à mener la « guerre économique ». L'École doit donc dispenser une formation scientifique de haut niveau mais les élèves doivent recevoir des ouvertures importantes sur le monde de la recherche et de l'entreprise.

La note écrite par Bernard Esambert, président du Conseil d'Administration, a été diffusée à tous au sein de l'École et au dehors². Emmanuel Grison, sorti de son mandat de DER depuis plus d'un an, est sollicité pour y répondre. Il y répond plutôt de son point de vue d'ancien DER avec le souci constant d'assurer au mieux possible le recrutement et les études des élèves ainsi que la mission de l'École définie par le législateur.

2. Bernard Esambert, *Une vie d'influence*, Flammarion, 2013, p. 502-506.

Album de la promotion 1989
© Collection École polytechnique

Emmanuel Grison commence par évoquer la direction de l'École : il est souhaitable que le président, le général et le DER « s'entendent bien et se voient souvent (...) c'est ce que j'ai vécu, sans nuages, pendant mes cinq ans de DER ». Ils doivent s'appuyer sur les conseils de l'École « C'est par exemple ce que j'ai vécu en 1966-1968 sous la présidence de Louis Armand, à qui je voue une grande admiration ». « Il faut que l'École reconquiert son autonomie » plaide encore Emmanuel Grison pour qui le moindre changement à l'École doit être sanctionné par un arrêté ministériel.

L'École à l'international

« Je n'ai rien à ajouter à ce que vous dites excellemment sur le rayonnement international³. Comme je le disais au début, cela me paraît

3. Il est question du rayonnement international de l'École dans le chapitre IV de la note de Bernard Esambert, au niveau du recrutement des enseignants (« mais il ne faut pas trop charger la barque » rétorque Emmanuel Grison), des chercheurs, des partenariats, mais surtout du recrutement d'élèves et de thésards étrangers.

en effet une orientation essentielle, que nous avons trop négligée jusqu'ici. (...) Je souhaite que les lourdeurs toujours irritantes de l'intendance ne vous découragent pas et que les « réalistes » ne viennent pas couper les ailes à l'imagination. (...) Vous le savez, l'enjeu en vaut la peine. Sinon, l'École connaîtra le déclin, et surtout elle n'aura pas rendu les services qu'on est en droit d'attendre d'elle, compte tenu de la qualité des jeunes qu'elle recrute. »⁴

Le rallongement de la durée des études

Le rallongement d'une année⁵ n'est pas une bonne idée pour Emmanuel Grison : on sera tenté d'y glisser tout ce que l'on n'aura pas eu le temps d'enseigner en deux ans. « Mais, une fois le classement acquis et la sortie définitive, une année genre 3^e cycle, soit de D.E.A. et de recherche, soit de cours à l'étranger, soit de stages appropriés (ce que pratiquent les Mines), me paraîtrait une transition très bénéfique. Je la vois plutôt sous la direction autre que celle de l'École (la gestion en sera lourde) : celle des écoles d'application si elles veulent bien entrer dans le jeu, ou celle du directeur de l'éventuel « Institut d'Études Avancées ». Ce dernier pourrait être chargé de la tutelle des jeunes anciens engagés dans la recherche. Il faut leur laisser toute liberté de suivre leurs goûts, mais les empêcher d'aller chez un « mauvais » patron (il y a, hélas, des exemples dans les années 60). Il se posera naturellement un problème de rémunération des élèves, mais pas très différent de celui d'aujourd'hui qui me semble à peu près

4. Rappelons qu'en 1985 ni Esambert ni Grison n'ont besoin de contester ou s'accommoder du classement de Shanghai, créé en 2003, et relatif à la « qualité » des établissements d'enseignement supérieur.

5. Bernard Esambert pose la question de l'allongement d'un an de la durée des études. L'École était habilitée depuis l'été 1985 à délivrer des diplômes de doctorat, mais pas les DEA. Bernard Esambert proposait la création d'un Institut d'Études avancées pour définir, organiser et harmoniser les formations doctorales ouvertes aux Polytechniciens et aux autres étudiants français et étrangers. L'idée est que l'École ne soit pas confinée à des études de 2^e cycle.

bien résolu. Différer la délivrance du diplôme de l'X à la fin de cette année serait peut-être judicieux. »

L'orientation des élèves

« Je partage tout à fait vos vues sur les proportions souhaitables dans l'orientation des élèves⁶ : un tiers services recherche, un gros tiers entreprises, un petit tiers services publics. Encore que, dans ce dernier tiers, il devrait y avoir une bonne proportion allant aussi dans la recherche et le développement. (...) Sur l'augmentation des effectifs⁷, je vous suis également. L'idée me paraît bonne a priori. La précipitation vers le béton, sans consultation sérieuse de l'École (que je sache) me paraît déplorable. Va-t-on gaspiller ainsi la chance de revenir sur certaines erreurs de la construction initiale (caserts en chambre d'hôtel, réfectoires jalousement séparés, amphis trop grands et trop petits, hall inhumain etc.) ? ».

Le recrutement des élèves

« Le concours d'entrée, qui est notre originalité historique, est la pierre angulaire qu'il ne faut pas ébranler. Pour cause de « démocratisation », on a ouvert les trois dérogations T', TA, ENSAM. En l'état actuel (dose homéopathique), c'est tolérable. La séparation des concours M'et P' n'a pas porté atteinte à l'homogénéité des promotions. Les P' se débrouillent assez bien à l'École et on ne fait rien de particulier pour eux. C'est donc une excellente ouverture, mais il ne faudrait pas

passer de deux filières à trois ou quatre. À mon avis, on devrait augmenter le nombre de places P', mais en élevant le niveau du concours P' en physique (ce qui n'implique pas qu'on augmente le programme). Cela aiderait peut-être à retirer à P' son étiquette de « seconde » voie. Les taupes mettent en effet leurs meilleurs en M' – quel que soit leur goût pour la physique – et envoient en P' le second choix⁸. C'est dommage pour la Physique. »

Vingt ans après, on peut constater que certaines transformations du concours, ou de l'enseignement ont dépassé les limites que Grison souhaitait rappeler et voir respectées. Mais les observateurs pourront aussi remarquer que les responsables de l'École, et des ministères, n'ont jamais cédé sur l'essentiel, la qualité des élèves et leur homogénéité continuent à être incontestables ; la diversité des options avant et après l'admission a été construite dans le respect exigeant de la recherche de l'excellence, auquel tenaient Emmanuel comme ses successeurs.

De la permanente « réforme » de l'X

Il n'y a rien de tel que les réformes, occasion de discussions dialectiques multiples, pour réfléchir sur l'objet que l'on veut, ou non, réformer. Cette vérité s'est toujours vérifiée pour Polytechnique, par exemple en 1968, ou en 2015.

Entre 1964, quand Grison est nommé professeur de chimie à l'X, et 1985, quand il quitte la fonction de DER et donne son opinion à Esambert, vingt années se sont écoulées. En rappelant cette arithmétique sommaire, on peut se demander si l'X a davantage changé dans ces vingt années, ou durant les trente qui ont suivi (de 1985 à 2015) pour conclure que l'École n'arrête pas de se modifier. En 1985, l'X a complètement accepté son déménagement de 1976, les élèves ont changé de mode de

6. Ce sont les proportions données par Bernard Esambert « les Polytechniciens ne devraient pas grossir les rangs des pseudo-professionnels ou des technocrates au mépris affiché pour les techniques. »

7. Bernard Esambert parle de 450 élèves au moins, voire 500, à certaines conditions. Il prend exemple sur le modèle japonais (accroissement du niveau de formation de sa population et du nombre de ses ingénieurs). La question de la « froideur » des bâtiments de Palaiseau est largement évoquée dans la Note.

8. Bernard Esambert en appelle à une modification de l'équilibre entre M'et P' en faveur des P', dans la perspective d'une « lutte contre une abstraction excessive ».

vie, mais surtout la structure de l'enseignement s'est modifiée depuis la nomination de Grison comme professeur, et la presque totalité du corps enseignant a été renouvelée. Les questions brassées par les multiples commissions lancées à partir de 1960, quand Grison notait et analysait en « *témoin actif* » leur déroulement, ont peu à peu connu des réponses assez satisfaisantes, à partir desquelles une nouvelle étape a pu être abordée sous la présidence de Bernard Esambert, puis de Pierre Faurre. Plus tard, à plusieurs reprises, la « *réforme* » de l'X a été portée sur le devant de la scène médiatique, souvent pour de bonnes raisons et parfois pour de moins bonnes. Chaque fois s'est posée la question : comment définir puis mettre en place « *une bonne réforme* » ? On me permettra de développer un peu cette question, en m'appuyant à la fois sur les textes de Grison, et mon implication personnelle.

De la tentative de réforme de la période Louis Armand, Grison fut un témoin, mais aussi un acteur. Un membre de commissions et sous-commissions de plus en plus actif en propositions. Et un commentateur parfois réservé devant les « *divas* » qui abusaient de l'argument d'autorité, mais devenant de son côté de plus en plus écouté.

Mais le « *greffier* » ou le mémorialiste qu'est Emmanuel sait aussi juger et écrire comme le Saint-Simon du XVIII^e. Si Grison s'intéresse plus particulièrement à Armand, Leprince-Ringuet, Schwartz, Roy, c'est d'abord parce qu'ils ont une riche personnalité, et une intelligence exceptionnelle. C'est aussi parce qu'ils se mettent en avant, ce qui rend leurs mouvements plus apparents et plus faciles à juger. C'est enfin parce que l'examen simultané de ce qu'ils écrivent, ou signent dans des lettres parfois rendues publiques, ce qu'ils disent si l'on en croit des procès-verbaux qu'ils approuvent, ou disent en « *off* » est plaisant et instructif à la fois. Toujours lié à leur vision de l'École, mais illustrant aussi, et souvent, leur caractère.

Mais il n'est pas nécessaire de s'appeler Monge, Laplace, Arago, Le Verrier, ou Louis Armand ou

Emmanuel Grison pour avoir le droit de donner son avis sur l'École, et en proposer une réforme. Réformer une grande école, qu'est-ce que cela veut dire ? Évidemment la rendre toujours apte à remplir sa mission. D'où un enchaînement de questions : qu'est la mission de l'X ? Comment choisir puis former des jeunes aptes à servir avec les « *profils* » qu'attendent l'État, les laboratoires et les entreprises ? Puis comment leur proposer des postes ou les répartir entre les demandes des utilisateurs ?

Ces questions sont légitimes, et les débats qu'elles suscitent le sont aussi. Mais on peut parfois être surpris par la manière dont elles sont abordées : l'École polytechnique a souvent été une cible parfaite pour les apprentis réformateurs, polytechniciens ou non. Par la variété des débouchés qu'elle a toujours proposés, armée ou industrie ou recherche, fonction publique dans divers corps ou entreprises de tous secteurs. Par le statut d'excellence qu'ont voulu lui donner dès l'origine ses inventeurs, et que lui ont maintenu, et exigé d'elle, tous les gouvernements successifs. Par la visibilité de ses anciens élèves, dont beaucoup ont connu des carrières et des réussites exceptionnelles pendant deux siècles. Il n'est donc pas étonnant que beaucoup d'analystes ou de simples citoyens, informés ou non de ce qu'est l'X, soient conduits à en parler, à la louer ou la critiquer ; à la comparer à d'autres établissements sur lesquels ils ont, ou non, des informations exactes ; à lui souhaiter d'autres missions ou d'autres débouchés ; à exiger d'elle, avec raison, une excellence dont à leur avis elle n'a pas toujours témoigné, dans tous les domaines qu'elle a abordés.

L'état

Parmi les individus ou les groupes légitimement attentifs à la marche de l'École, il en est certains qui méritent, plus que d'autres, d'avoir droit à la parole. Les pouvoirs publics, d'abord. Légué à la France par des empires, des monarchies et les républiques précédentes, cet établissement

n'a cessé de fournir à tous ces régimes beaucoup de leurs cadres. L'État a légitimement assuré son financement, puis embauché beaucoup de ses élèves pour leur confier des tâches fondamentales d'expertise technique; il a donc le devoir de l'évaluer, de lui suggérer des voies nouvelles, de lui imposer des objectifs et des résultats. Parfois, il forme son propre jugement et prend ses décisions dans ses propres bureaux; parfois il demande à une commission, qu'il crée ou qu'il suggère à l'École de créer, de formuler des recommandations, de préparer des réponses à des questionnements.

Les anciens élèves

Une autre collectivité directement concernée par l'École est évidemment la « *tribu* » de ses anciens élèves. Individuellement, ils ont leur opinion, fondée, sur l'École, ce qu'ils y ont vécu et appris, ce que leur ont apporté leur « *statut* » d'X et le contenu des milliers de pages de cours qu'ils y ont étudiés. Ils ont aussi leur opinion sur ce que les X, collectivement, pourraient apporter au pays et donc à la manière dont l'École doit former ses élèves, leurs jeunes camarades. Qu'ils tiennent compte, dans leur analyse, de la nécessité de préserver la qualité de l'École et donc de leur propre collectivité est logique. Ce jugement peut comporter des biais, engendrés par l'orgueil que procure la réussite réelle ou supposée, ou par quelque considération conjoncturelle. Mais le jugement que chaque ancien élève de l'École porte sur les besoins de la France en cadres supérieurs, ou porte sur le profil souhaité par les entreprises pour aujourd'hui ou demain à toutes les raisons d'être plus valable que celui d'un citoyen moins informé. Encore faut-il que l'accumulation de ces jugements individuels puisse se traduire par l'affirmation de position collective, exprimée par une organisation représentative et bien gérée, à l'écoute de ses adhérents comme des autres acteurs de la réflexion.

Les élèves

Si les anciens élèves, désormais « *utilisateurs* » de jeunes camarades ont été autrefois des « *consommateurs* » de formation (dans une grande école ou une université), les étudiants en cours de formation vivent cette situation « *in vivo* », en temps réel. Ils ont la possibilité de juger de la manière dont un cours, ou un enseignement sont dispensés, mais pas toujours la capacité de juger de sa conformité avec les derniers développements de la science. Ils ont la capacité d'évaluer leur propre assimilation de ce qu'on leur enseigne, mais pas forcément de l'utilité future de cet enseignement. Sauf exception, ils peuvent avoir davantage de perspicacité sur le court terme, la forme, l'instantanéité d'une compréhension, la volonté insuffisante d'éclaircissement montrée ci ou là par le corps enseignant. Mais les élèves sont parfois plus mal placés pour porter un juste jugement sur la valeur scientifique « *up to date* » d'un programme d'enseignement et son utilité réelle pour la suite d'un parcours d'ingénieur, de chercheur ou de fonctionnaire. De plus, d'autres facteurs peuvent les inciter à marquer, ou non, leurs interrogations. Endogènes au système de l'école, comme la structure de leur évaluation et du classement, avec leurs conséquences pour leur carrière, effectivement visibles et ressenties à court terme; et exogènes, comme le climat économique et social ou la politique menée ou envisagée par le gouvernement sur l'enseignement supérieur.

L'histoire de l'École polytechnique est riche d'exemples de mouvements d'élèves qu'il est intéressant d'étudier. Parfois ils ont été causés par des lames de fond politiques, où des jeunes polytechniciens ont été suiveurs enthousiastes ou même meneurs; parfois par des incidents de pure discipline interne, au départ sans importance mais, mal gérés, fomenteurs de troubles imprévisibles, tremblements d'une aile de papillon apportant le chaos. Parfois aussi, ils ont exprimé avec leurs méthodes singulières des protestations contre la qualité discutable d'un cours, contre la personnalité d'un professeur, ou le serrage de vis nécessaire pour la bonne

tendue des compositions écrites. Le démarrage de ces chahuts, ou de ces révoltes concerne très souvent des minorités (même les participations aux glorieuses journées de 1830 ou 1848 n'ont pas toujours été votées par des majorités); elles mettent en valeur des meneurs dont la personnalité aura, plus tard, d'autres raisons de rayonner; elles, ou leurs conséquences sont parfois vécues par les autres élèves, suiveurs souvent grincheux, comme des corvées encore plus dommageables que la cause qu'on voulait dénoncer. Ainsi Marc Sangnier (1895) n'en finit-il pas de se plaindre, dans ses lettres à ses parents, de la fausse démocratie qu'une minorité d'élèves impose à la majorité silencieuse qui se sent moins concernée par une injustice supposée à l'École ou un incident survenu ailleurs à Paris.

Le groupe des élèves se trouve confronté, comme celui des anciens, au problème de la définition d'une opinion majoritairement approuvée, et d'une équipe représentative pour les éventuelles discussions ou exposés des motifs. Parfois, il s'en remet à la Kès, qui d'ailleurs a été élue notamment dans ce but; parfois, il se laisse entraîner, volens nolens, par la Khomiss: s'il s'agit de discuter de la pertinence d'un enseignement, cette « *délégation* » n'est pas toujours la plus adaptée. Parfois, il recherche parmi ses membres des élèves assez doués pour écouter et peser tous les termes d'un futur échange en lesquels il peut avoir confiance. Pendant les crises qu'a connues Grison, lors de ses deux périodes « *polytechniques* », ces divers cas de figure se retrouvent.

Les enseignants

Quand il s'agit d'enseignement, un autre groupe a le droit, et le devoir, d'exprimer ses convictions: celui du corps enseignant. Ce sont en effet les professeurs et leurs assistants qui ont la charge d'apporter la valeur ajoutée intellectuelle aux élèves formés par la taupe et sélectionnés sur un certain socle de connaissances; ils ont donc la charge de les préparer à l'étape

suivante, celle des formations complémentaires et de la vie professionnelle. Aucune de ces missions ne conduit à des réponses faciles, car leur analyse pose tout de suite les questions du contenu global de l'enseignement, du programme spécifique d'une discipline, du dosage éventuel entre enseignements communs et optionnels, de l'évaluation du savoir acquis par les élèves (contrôlée en continu ou lors d'examens « *généraux* ») et de l'évaluation des connaissances dispensées par les professeurs. Comment éviter alors un biais que l'on retrouve à l'occasion de toutes les réformes proposées à tout groupe d'enseignants, celui qui consiste de leur part à affirmer que ce qui est bon pour les élèves est d'abord ce qui est bon pour leurs maîtres?

Un parallèle entre les enseignants et les élèves ne peut être effectué qu'avec précaution, mais il donne des pistes de réflexion sur le difficile sujet de la sélection des professeurs. À une sélection par concours répond une sélection après appel à candidature, mais le choix des heureux reçus se fait-il dans des groupes de décision ne travaillant pas dans le cadre d'un examen impartial et ouvert? Là aussi, l'histoire de l'École regorge d'anecdotes correspondant à des erreurs (plus faciles à condamner a posteriori), mais dont on ne peut pas toujours tirer la même conclusion: un collègue des pairs se trompe parfois, mais pas aussi souvent qu'on le prétend, sauf quand une « *école* » de pensée arrive à mettre la main sur une discipline; un conseil d'administration peut faire fausse route, ou se laisser circonvenir par le pouvoir, mais il le fait moins souvent que ne l'affirment les candidats refusés et sait afficher un courage parfois résolu; un ministre peut signer un arrêté de nomination sujet à caution, mais le plus souvent il retient (par prudence ou conviction) le choix qu'on lui a préparé. Aussi le problème du choix des professeurs se pose-t-il moins souvent à leur nomination première qu'au moment de leur perte de motivation quand, nommés sans durée de mandat, ils s'accrochaient à leur chaire; ou lors de leur renouvellement, quand l'échéance arrivait. Ce cas de figure se présentait en particulier lorsque les impétrants

étaient des personnalités auxquelles leur aura médiatique permettait un lobbying redoutablement efficace. Souvent, l'avis qu'ils donnaient ne portait pas seulement sur le contenu d'un enseignement mais aussi sur l'orientation générale souhaitée pour l'X. Ajoutons que ce sont aussi ces personnalités qui s'imposaient « *tout naturellement* » quand il s'agissait de nommer des enseignants dans des conseils de perfectionnement ou des groupes de réflexion, monopolisant au sein de ces groupes comme dans les médias les interventions. Qu'une grande partie des discussions sur l'avenir de l'X, autour de 68, ait été lue par les commentateurs et jugée au seul trébuchet de l'opinion de Schwartz ou de Leprince-Ringuet est certainement dommageable, quelle qu'ait été la qualité de ces exceptionnelles personnalités et la sagesse de certaines de leurs opinions.

Le directeur

Mais, à un moment donné, toute institution a besoin d'un patron. J'emploie à dessein cette expression sans définition administrative pour désigner le ou les personnages placés à la tête de l'établissement pour y appliquer et faire appliquer les textes qui le régissent comme les volontés des pouvoirs publics. À l'X, on a vu en deux siècles défiler des présidents ou des généraux, des militaires ou des civils, des personnes placées ou non sous la dépendance d'un conseil aux attributions changeantes, des duos ou des trios, des patrons à temps plein ou à temps partiel, des X ou des non-X... On a vu tantôt des personnages exceptionnels, tantôt des plus quelconques; tantôt des chefs aptes à comprendre l'institution, tantôt des individus peu capables d'écouter élèves, professeurs, partenaires en tous genres. On a vu des équipes (par exemple un trio composé d'un président, un général, un directeur des études et de la recherche) s'entendant à merveille pour faire progresser l'École, ses élèves et son image, et tantôt des équipages qui ne s'étaient pas choisis, ne trouvaient pas de compromis pour leurs divergences, plaidaient à l'extérieur pour

leurs préférences au mépris de tout arbitrage et prenaient à témoin toute l'École, et parfois les médias, de leurs querelles.

Qu'on examine les cas de figure du passé, ou qu'on aborde cette question par les voies de la logique, de la psychologie ou de la morale, on ne peut terminer la démonstration que par cette banalité: que le, ou la, ou les responsables d'une école soient un, deux ou trois, leur réussite et donc celle de leur école tient à leur qualité propre et au moins tout autant à leur capacité à travailler ensemble. Heureusement, il existe des conjonctions heureuses à laquelle chacun des protagonistes contribue: lors de son passage comme professeur, Grison a pu constater les difficultés vécues par l'École quand Armand, Mahieux, Chéradame n'arrivaient pas toujours, malgré leurs qualités, à gérer les volontés contradictoires de leurs tutelles, de leurs professeurs, de leurs élèves; avec Dejou comme président, Saunier, puis Guillon comme « *généraux directeurs généraux* », Grison a vécu une de ces périodes heureuses où les difficultés ont été affrontées avec calme, analysées avec discernement, tranchées en commun et avec précision, acceptées avec honnêteté.

Le général Guillon (album de la promotion 1980)

© Collection École polytechnique

Retour sur les réformes des années 60

Les polytechniciens les plus âgés regardent toujours avec une curiosité intéressée et une bienveillance un peu narquoise les innombrables rapports sur la mission de l'École, sa raison d'être, sa spécificité, son avenir, et je ne parle ici que des travaux sérieux, en écartant tous les mouvements d'humeur que l'on peut trouver imprimés dans les journaux ou envoyés par clicks bourrés de fotes d'ortographe, sur les réseaux sociaux. Ils savent que tout nouvel expert et toute nouvelle commission à qui l'on confie cette tâche vont faire de leur mieux pour tenir un juste équilibre entre les leçons du passé (deux cent vingt années, et cinquante mille anciens élèves, à ce jour, quand même !) et les besoins du présent (quels cadres, pour quel monde, et pour quelle patrie ?) Quand ils ont un peu de culture historique sur leur École, ils savent aussi que cette réflexion n'est que

la trentième, ou la cinquantième de ce type. Or il ne suffit pas de peser l'École en fonction des nouvelles modes, modernité de sa gouvernance, affirmation forcenée de la diversité, classement de Shanghai ou autres, pour s'inscrire avec qualité à la suite des Monge, Laplace, Arago, Le Verrier. Et Armand ou Esambert.

Pour autant, il ne saurait être question de nier l'absolue nécessité d'une évaluation continue, qui doit parfois prendre une forme un peu solennelle : occasion de recueillir des avis de toutes les parties prenantes, de créer des consensus sur des orientations utiles, et d'écarter poliment des idées mises en avant pour d'autres raisons que la recherche d'une excellence.

Emmanuel Grison participa entre 1966 et 1968 à une de ces réflexions, menée sous la présidence de Louis Armand (X 1924). La stature de Louis Armand était alors incontestée. Sa car-

Emmanuel Grison fut le témoin attentif des efforts de Louis Armand ; plus tard, en 1987, il sut avec le recul indispensable à ce type de réflexion écrire pour la Jaune et la Rouge un texte plaisant sur certaines convergences entre Gaspard Monge et Louis Armand : on le trouvera dans ce bulletin à la suite du présent article.

rière professionnelle de « *cheminot en chef* », son action courageuse de Compagnon de la Libération, sa participation à des opérations de réforme de l'État ou de la construction européenne en avaient fait à juste titre un des X les plus célèbres de l'époque. Et son attachement à son École le conduisit tout naturellement, en 1957, à accepter la présidence d'un pseudo-conseil d'administration qui changea souvent de nom et prit un moment celui de *Conseil de perfectionnement*. Dans ce cadre, il aborda pendant une dizaine d'années divers thèmes qui s'inscrivaient tout naturellement dans une perspective de « *perfectionnement* » : taille des promotions, localisation de l'École, sélection,

classement, programme d'enseignement, désignation du corps enseignant, etc.

Durant toute cette période, cette réflexion eut à s'inscrire parmi les multiples autres lancées sur l'ensemble de l'enseignement supérieur (comme le colloque de Caen), avant de se dérouler pendant les événements de 1968 : ces circonstances rendaient particulièrement importants les débats à mener... ou à éviter, ou du moins à contrôler.

Il se trouve qu'Emmanuel eut donc à participer à ces fêtes de l'esprit. Invité par Louis Armand à faire partie du Conseil de perfectionnement,

ment en 1966, il accepta, se plut à ces joutes, s'amusa de découvrir les multiples niveaux des discussions: objectifs nobles ou conflits de personnes, visions culturelles différentes ou querelles d'ego. Très vite, il prit assez de notes, mises au propre, pour se lancer plus tard dans la rédaction des « *Souvenirs d'un témoin actif à l'École polytechnique en mai 1968* » (titre un peu réducteur car la période décrite est plus large que ce mois « *historique* »). Avec une correction que l'on trouve rarement chez bien des éminences pressées de régler des comptes et éditer leurs mémoires dès leur départ d'un poste ministériel, il attendit 2000 pour publier ces Souvenirs à la Sabix (bulletin 46).

S'il m'a semblé inutile de reprendre dans le présent bulletin ce texte essentiel, je tiens cependant à signaler les points suivants.

D'abord, rappelons que, en toute modestie, Grison témoigne de la place que ses talents de professeur de chimie novateur lui ont value. Ses efforts d'enseignement sont connus et reconnus; et son intérêt pour l'X dépasse de beaucoup la défense de conceptions personnelles ou la défense de ses positions.

En 1957, Armand avait fait exclure toute représentation du corps enseignant dans le Conseil de Perfectionnement, pour que celui-ci garde ses distances avec le Conseil d'Instruction, notamment dans le choix des candidatures d'enseignants, où le Conseil d'Instruction penchait toujours vers la promotion interne et la

cooptation. Mais, en 1966, alors qu'on allait discuter programmes d'enseignement, il ne pouvait se contenter de n'avoir au Conseil que des directeurs d'écoles d'application, clients de l'École: il fallait réintroduire des professeurs de l'École même. Armand profita pour cela du renouvellement triennal du Conseil: un arrêté du 16 septembre 1966 reconduisait huit membres sortants et en nommait cinq nouveaux, dont deux professeurs, Ullmo et moi. Le siège laissé à l'élection de l'Académie des Sciences restait vacant jusqu'à la réunion de celle-ci; Caquot, le membre sortant élu par l'Académie ne souhaitait pas être reconduit. Le Conseil devait compter 14 membres contre 13 dans le précédent.

Monsieur ULLMO

Jean Ullmo (X1924)

© Collection École polytechnique

Voici la notice fournie par la banque de données de l'École sur Ullmo, Juan Moïse (X 1924; 1906-1980).

Mathématicien et physicien, il est aussi un économiste qui publie des ouvrages sur les circuits économiques et la théorie du projet. Membre du groupe « X-Crise » (1938) il s'emploie à redresser la situation compromise par les excès du front populaire et à formuler une politique économique conforme aux exigences de la défense nationale. Il joue un rôle prépondérant dans l'abandon de la Loi de 40 heures. Il fut examinateur d'analyse à l'École polytechnique et professeur à l'ENA.

Pourquoi le choix d'Armand s'était-il porté sur Ullmo et moi? Celui d'Ullmo allait de soi: camarade de promotion et très ami d'Armand, examinateur des élèves en mathématiques et donc hiérarchiquement supérieur aux professeurs, Ullmo était un homme de grande culture philosophique et scientifique, très informé de la physique moderne comme des théories économiques. Discret, courtois, peu enclin à paraître, très dévoué à l'École et proche des élèves parmi lesquels il savait discerner ceux qui avaient quelque étincelle, homme de progrès comme Armand mais hostile aux ruptures, il saurait ménager les transitions souhaitées et serait respecté de ses collègues.

La réponse de Grison à la question : « *pourquoi m'avoir choisi ?* », la voici : « *même si j'étais le dernier nommé parmi les professeurs... je m'étais, à la différence de mes collègues, entièrement impliqué dans l'École, tant au cours qu'au laboratoire* » et il ajouta qu'il avait déjà démontré son goût pour ce type de discussions dans d'autres commissions. Quand, en 1978, on viendra chercher Grison pour un poste de DER, c'est aussi parce qu'il avait toujours été estimé dans les travaux préparatoires.

Ma seconde remarque concerne les résultats de tous ces efforts de réflexion. Ils peuvent sembler avoir été bien vains si on s'arrête à la manière dont, après mai 68, bien des suggestions ont été écartées. Mais ce serait oublier que, de 57 à 68, Armand, en organisant des alliances variables, en laissant à ses successeurs des dossiers pratiquement ficelés, avait su orienter dans le sens qu'il souhaitait, de nombreuses dispositions. Par exemple, sur le déménagement à Palaiseau, l'organisation de l'enseignement (et notamment les options qu'il appela d'abord le « *nuancement* »), le statut des professeurs, etc. Et quand Grison deviendra DER, il sera évident que son action s'inscrivait dans cet esprit.

Ma troisième et dernière remarque concerne les relations avec les élèves. Grison, comme professeur, avait été très attentif à eux : de nombreux témoignages me l'ont confirmé. Durant

toute la phase de maturation des réformes, il le fut aussi, et il est bien plaisant de remarquer que, s'il lui arrive dans ses *Souvenirs* d'égratigner des positions prises alors par les professeurs Leprince-Ringuet, Roy ou Schwartz, ou par des personnalités (même Armand n'est pas complètement épargné), il montre pour les représentants des élèves une considération de bon aloi, sans inutile condescendance « *politiquement correcte* ». Ici encore, on peut rapprocher cette attitude de ce que sera encore la sienne de 1978 à 1984 face aux élèves de cette période.

Du bon choix des professeurs

J'ai exposé ailleurs combien, dans sa fonction de Directeur des études et de la recherche, Emmanuel Grison a été plus attentif au volet de l'enseignement qu'à celui de la recherche, et plus actif donc à évaluer la juste importance des disciplines à enseigner et la qualité des professeurs qu'à suivre le travail des laboratoires et la qualité de leurs chercheurs.

Modifier la composition d'un corps enseignant ne peut pas s'improviser, ni se réaliser sans délai. Tellement de facteurs sont à prendre en considération ! Les règlementations en cours sur le corps enseignant en place et celles sur les nominations de professeurs ne se modifient pas facilement, et ne pas les respecter à la lettre a souvent provoqué des recours devant des tribunaux administratifs. Le poids des ans peut entraîner des fatigues légitimes, avec ses conséquences sur la volonté de se remettre ou non en cause : le titulaire d'une charge n'en est d'ailleurs pas toujours conscient. Lors de la recherche d'un nouvel enseignant, les candidats sont en général nombreux, mais leur valeur et leur disponibilité sont variables. Enfin, des facteurs n'ayant rien à voir avec l'intelligence ou l'aptitude à enseigner viennent parfois troubler la sérénité de l'algorithme de décision : opinions politiques, jeu des réseaux, impossibilité administrative ou financière d'embaucher des professeurs étrangers, etc.

Dans un texte sur lequel il travaille actuellement, non encore édité, mais dont il a bien voulu me montrer des bonnes pages, Maurice Bernard fait part des difficultés qu'il a rencontrées lorsqu'il fut confronté à cet exercice. Mais il sait aussi rendre hommage à son prédécesseur, Grison, pour certains choix qu'il a effectués.

D'abord, Bernard fait le constat que la réforme du système de choix des professeurs préparée par Armand, puis la commission Lhermitte s'est mise en place. La direction avait les moyens de lutter contre des tendances fréquentes, assez naturelles: pressions internes, corporatisme, endogamie; et Grison sut appliquer les nouveaux algorithmes, à sa manière, calme mais décidée.

Le texte de Jean-Louis Basdevant est tellement précis sur ce sujet qu'il me semble inutile de le paraphraser ici.

Nous avons déjà abordé l'action de Grison pour suivre avec la plus grande attention le domaine de la chimie; nous évoquerons ici une autre discipline, très représentative de ses souhaits pour l'École, les humanités et sciences sociales, à propos du choix de Domenach pour cet enseignement.

En Humanités et Sciences sociales

Pour un certain nombre de raisons, la situation du département H2S était singulière. La tradition, que connurent les élèves depuis 1794 jusqu'après 1960, faisait une place de choix à trois disciplines: l'histoire, l'architecture, et le « dessin », auxquelles s'était ajoutée l'économie. Le système d'enseignement, privilégiant les « *amphis généraux* » sauf pour le dessin, était apprécié des élèves quand les professeurs avaient une forte personnalité, comme Tuffrau ou Umbdenstock, mais ce n'était pas toujours le cas. Par ailleurs, comme ces matières faisaient appel à des enseignants mieux connus des médias « *grand public* » par leurs adhésions avec les milieux culturels ou politiques, le choix

des professeurs remuait parfois les cercles parisiens, frétillements à la perspective de donner leur avis sur Elisabeth Badinter, Jacques Attali ou Alain Finkielkraut, avec cette approche très réductrice mais « *payante* » en termes de buzz: veut-on faire des polytechniciens des fascistes, ou des féministes, ou je ne sais quoi?

Le passage de Grison au poste de DER se traduisit surtout dans ce domaine par l'arrivée de Jean-Marie Domenach dans le Département des sciences humaines. Lorsque Domenach décéda, en 1997, la communauté polytechnicienne sut participer avec cœur aux hommages qui lui furent rendus, et Grison lui-même raconta pour la Jaune et la Rouge l'arrivée de Domenach à l'X et son influence sur l'École.

Mr. DOMENACH

Jean-Marie Domenach (album de la promotion 1981)
© Collection École polytechnique

Dans cet article, Grison reste discret sur plusieurs points. D'une part, sa propre connivence intellectuelle et religieuse avec Domenach: Emmanuel avait été élève de « *Ginette* », et son frère Michel était prêtre et passionné comme Domenach par le dialogue entre science et reli-

De la chaire « d'histoire et littérature » au département d'humanités et sciences sociales

Emmanuel Grison (X 37)

Lorsque Tuffrau, héritier d'une longue tradition de professeurs d'histoire et littérature, conférenciers magistraux et talentueux plutôt que maîtres à penser, atteignit l'âge de la retraite en 1958, le Conseil de perfectionnement, alors récemment rénové et présidé par Louis Armand, choisit un candidat qui se réclamait du nouveau courant historique, les Annales : cette première ouverture à la modernité fut pilotée par Morazé qui, dix ans plus tard, après les réformes qui suivirent 1968, allait assumer la mutation des traditionnelles conférences du soir et la création d'un nouveau département d'enseignement, « Humanités et Sciences sociales », à la visée beaucoup plus large, où commencèrent à s'organiser de multiples séminaires très diversifiés dont certains firent appel à des personnalités de premier plan, comme Alfred Sauvy.

Lors de la succession de Morazé, en 1978, l'École venait de s'installer à Palaiseau et la palette du département HSS s'était fort étendue : le choix du nouveau professeur n'allait pas de soi et ce ne fut qu'en 1980 que le Conseil d'administration décida de nommer Domenach. Sa notoriété à la direction de la revue Esprit qu'il avait menée plus de vingt ans à la suite d'Emmanuel Mounier et d'Albert Béguin, ses prises de position à Esprit, ses livres (son *Ce que je crois* venait de paraître chez Grasset) donnaient à penser qu'il était en mesure d'exercer cette sorte de magistère moral, de témoignage vis-à-vis des élèves, qu'on attendait du nouveau titulaire de HSS.

De fait, Domenach se passionna tout de suite, et pour son métier de professeur et, plus encore peut-être, pour l'École, pour les élèves avec qui il aimait à discuter longuement et familièrement, élaborant progressivement son cours qu'il ne publia définitivement qu'en 1986 : *Approches de la modernité* (Paris, Ellipse).

Le côté militaire de l'École n'était pas pour déplaire, au contraire, à la fibre « ancien combattant » de ce résistant de 1943-1944, de ce fidèle du Péguy des Cahiers de la Quinzaine, comme lui intellectuel engagé dans la défense d'une mystique et dans la lutte contre quiconque la mettrait au service d'une politique.

C'est ici qu'il faut citer les accents véhéments de *Notre Jeunesse* (1910) où Péguy, dreyfusiste, fustigeait les politiques dreyfusistes : « Tout commence par la mystique, par une mystique, par sa (propre) mystique et tout finit par de la politique... L'intérêt, la question, l'essentiel est que dans chaque ordre, dans chaque système, la mystique ne soit point dévorée par la politique à laquelle elle a donné naissance. L'essentiel n'est pas, l'intérêt n'est pas que telle ou telle politique triomphe, mais que dans chaque ordre, dans chaque système chaque mystique, cette mystique ne soit point dévorée par la politique issue d'elle. »

Qui ne reconnaît là ce qui animait Domenach, « l'ancien combattant » fidèle à l'idéal à l'École d'Uriage – au temps du refus du prêt-à-penser vichyssois dans une zone (encore) libre – puis du maquis de la Thébaine*, ce message qu'il devait délivrer jusqu'à la fin de sa vie en divers essais ou pamphlets : liberté, refus de l'accommodement et du conformisme, foi en notre jeunesse ?

* Pierre Bitoun, *Les Hommes d'Uriage*, Paris, La Découverte, 1988.

gion. D'autre part, Grison ne parle pas de l'influence de son ami Jean Ullmo dans cette proposition. Pour Jean-Pierre Dupuy (1960), Ullmo, toujours passionné par la philosophie des sciences, jugeait indispensable que les élèves de l'X aient une ouverture sur autre chose que les « sciences dures ».

Sur les années polytechniques de Jean-Marie Domenach, je me contenterai de dire ceci : que ses élèves, souvent éberlués, mais ravis, écoutaient avec admiration ce professeur venu, semble-t-il, d'un autre âge, leur dire les valeurs de l'engagement, à eux trop souvent habitués à croire que les problèmes moraux et politiques se réduisent à la technique.

Enfin, Grison passe sous silence les difficultés qu'il eut à imposer Domenach, ce que raconte Maurice Bernard, avec moins de précautions oratoires :

J'espérai bien, profitant d'un état de grâce que je savais provisoire, imposer au département le cours magistral que Jean-Marie DOMENACH ambitionnait pour les élèves et pour lequel il avait été recruté. Il était d'autant plus nécessaire d'aller vite que l'intéressé prendrait sa retraite en février 1987. Philippe BERNARD qui dirigeait le département HSS avait, au cours de la séance du conseil d'enseignement du 15 décembre 1983, la dernière que présidera Emmanuel Grison, tenté une dernière manœuvre dilatoire pour barrer la route à Jean-Marie DOMENACH. Mais le conseil lui avait clairement enjoint de s'exécuter, aussi parvins-je, sans trop de peine, à mettre un terme à cette situation scandaleuse que rien ne justifiait ; le premier semestre de l'année scolaire 1984-85 vit donc DOMENACH inaugurer avec succès un excellent cours magistral.

Parmi les autres départements dont Grison suivait l'enseignement avec attention figurait aussi celui de science économique. Il était placé sous la responsabilité de Thierry de Montbrial depuis 1963, qui en demeura le président jusqu'en 1992 : c'est dire que Thierry de Montbrial et Emmanuel furent collègues du corps

enseignant de l'X pendant la totalité des deux périodes où Grison y fut actif. Emmanuel avait pour son jeune confrère une considération sincère, dont je veux donner ici deux preuves. D'une part, c'est à lui qu'il demanda d'écrire la préface de son principal livre, le *Hassenfratz*. D'autre part, après avoir écrit ses Souvenirs de 1968, Grison chercha tout à la fois à s'assurer que ce texte soit plus tard connu, et à en éviter une sortie prématurée pour ne faire tort ni aux personnes citées, ni à l'École. Cherchant quel ami, plus jeune, pourrait lui rendre le service de trouver le moment adéquat pour une publication, il trouva sans difficulté Thierry qui accueillait sans difficulté, et avec amitié, cette marque de confiance. Finalement, en 2010, Emmanuel estima pouvoir donner lui-même l'imprimatur à son travail, que la Sabix publia.

Dans ce bulletin, Thierry de Montbrial a su parler de Grison avec précision et émotion.

L'art de la réforme, pour Emmanuel Grison

Peut-on donner quelques indications sur la manière dont Grison conduisit ses réformes ? Les témoignages lus ou reçus me semblent converger vers ces quelques réponses. D'abord, Emmanuel est persuadé qu'à tout moment, l'institution doit bouger. Prétendre avoir atteint le « zéro défaut » serait pour elle, comme pour toute institution, un dangereux péché d'orgueil, et l'affirmation orgueilleuse de l'excellence est bien autre chose que l'excellence. Donc, oui, vive la réforme.

Mais il n'est pas pour les réformes tonitruantes. Il ne croit pas au « grand soir » pour une institution qui a apporté tellement au pays, car la correction brutale des imperfections du moment risquerait d'ébranler une structure à laquelle il croit, en historien du passé comme en témoin de ses contemporains.

Pour emprunter une voie réformiste, Emmanuel tient compte de tous les éléments. Les

textes. Les leçons du passé. Les opinions des uns et autres. L'ambiance du moment (et, Bas-devant le montre bien, celle de 1978 n'était pas bonne à l'X. Inutile donc d'annoncer un changement majeur pour en retirer le texte à un chahut d'élèves. Inutile de vouloir tout obtenir d'un coup, quand le calendrier vous permet de progresser vers ce que vous souhaitez sans drame. Inutile d'imposer des options trop nombreuses si on n'a pas l'encadrement suffisant, et si ce progrès, mal maîtrisé, vous apporte un « *bug* » fâcheux par non-respect des formes, par exemple en matière de classement.

Respecter les textes, et surtout respecter les personnes. Avec ses caractéristiques. La présence : Grison était présent, sans ostentation, et à l'écoute, comme professeur puis comme directeur. Le travail : avec méthode et continuité, dans ces deux fonctions. La précision : il la recherchait dans l'expression de ses décisions comme dans l'écriture de ses textes historiques. Et la sérénité : on n'a pas besoin de courir et crier pour être compris et suivi.

S'il a su décrire avec précision la période des années soixante à l'École, c'est aussi qu'il a su toujours garder une sorte de distance face aux choses, même s'il en était responsable. Observateur attentif, du passé si souvent donneur

d'indications comme du présent encore plus complexe à déchiffrer. Observateur aussi des résultats de ses propres actions. Engagé dans l'action, certes, mais conscient qu'il y avait autre chose dans sa vie que le travail, fût-ce pour Polytechnique. Par exemple la famille, indispensable source d'équilibre. Ou ses convictions personnelles.

Dans ses opinions sur Polytechnique comme dans sa conduite des affaires à l'École, Grison tenait à affirmer le principal : la volonté d'exigence dans l'enseignement scientifique et, plus généralement, dans la formation. Cela le conduisit à s'inscrire sans réserve dans une permanence historique. Mais viser l'excellence, en 1968, ou 1981, ou 2016 doit évidemment tenir compte du présent : ce que sont, à cette époque, le contexte de l'enseignement, les progrès de la science, les besoins de l'économie, la place du pays dans le monde. L'excellence ne suppose pas de rester figé dans des formes proclamées il y a plus de deux siècles, même si Monge et ses collègues furent des fondateurs visionnaires. Elle mérite des ajustements pour subsister, et ces ajustements méritent aussi d'être effectués dans l'excellence.