



## **L'entreprise réformatrice de l'AEERS**

Christelle Dormoy-Rajramanan

### **► To cite this version:**

Christelle Dormoy-Rajramanan. L'entreprise réformatrice de l'AEERS. Réformer le système éducatif. Pour une école nouvelle, mars 1968, 2021, 9782753580848. <hal-03702780>

**HAL Id: hal-03702780**

**<https://hal.science/hal-03702780v1>**

Submitted on 9 Apr 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

## Chapitre 6

### **L'entreprise réformatrice de l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, de 1956 à 1968**

Christelle Dormoy-Rajramanan

Le soutien financier du Secrétariat général de l'Education nationale apporté à l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS) pour l'organisation du colloque de Caen (1966)<sup>1</sup>, questionne le degré de convergence des projets réformateurs de cette association avec ceux du pouvoir gaullien et les formes de collaboration mises en place. Indirectement, il pose la question de la place de l'AEERS dans le débat relatif aux réformes de l'enseignement, notamment supérieur, et de la recherche au cours des années 1960 et de son rôle dans la définition des politiques publiques idoines.

Ce chapitre propose donc d'étudier la construction du rôle réformateur de l'association organisatrice du colloque d'Amiens (1968) et d'en évaluer la portée, de sa création à la suite du colloque de Caen (1956) à sa disparition à la suite des événements de « 68 ». Cette association est en effet l'une des principales parties prenantes des débats sur les réformes scolaires et la politique de la science qui accompagnent l'« explosion scolaire » des années 1950-1960.

#### **1. Réformer pour former les scientifiques, ingénieurs et techniciens de demain**

L'AEERS naît à la suite d'un premier colloque tenu du 1<sup>er</sup> au 3 novembre 1956 à l'université de Caen. Il réunit des « hommes politiques, universitaires, chercheurs, hauts fonctionnaires, généraux, dirigeants de grandes entreprises, représentants de l'agriculture, syndicalistes, porte-parole des étudiants, délégués de pays étrangers et d'organisations internationales<sup>2</sup> », à l'invitation de Pierre Mendès France qui préside ce colloque, organisé sous le patronage de la revue *Les Cahiers de la République. Revue bimestrielle de politique*,

---

<sup>1</sup> Lettre d'A. Lichnerowicz (président de l'AEERS) à P. Laurent (Secrétaire général de l'Education nationale), 5 octobre 1966, Archives nationales, Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale), 19870191/2.

<sup>2</sup> *Les cahiers de la République. Revue bimestrielle de politique*, n° spécial sur l'enseignement et la recherche scientifique, n° 5, janvier-février 1957.

qui en publiera les actes en janvier-février 1957, revue dont le comité de direction est, lui aussi, présidé par P. Mendès-France.

L'étude de la liste des participants montre que les hauts-fonctionnaires constituent à eux seuls près d'un tiers des 127 personnalités présentes au colloque ; avec la dizaine de représentants des entreprises publiques et privées, ils composent près de 40 % de l'assemblée, à hauteur quasi égale avec les chercheurs et les universitaires. Ce type d'auditoire n'est pas tant celui d'un colloque scientifique mais plutôt d'un « lieu neutre<sup>3</sup> », où les critères d'opposition politiques ou professionnels sont rejetés au profit de la revendication d'une définition « technique » des politiques publiques, en l'occurrence ici celles en matière d'enseignement supérieur et de recherche.

Le physicien Henri Laugier qui préside alors la Commission de la recherche scientifique et technique<sup>4</sup> du II<sup>e</sup> Plan, « vétéran de la propagande en faveur de l'école unique, a servi d'intermédiaire entre les scientifiques et leurs soutiens politiques pour l'organisation de ce colloque<sup>5</sup> ». Il fait en outre le lien avec certains administrateurs de l'enseignement supérieur et de la recherche, tels que Gaston Berger, directeur de la Direction des Enseignements Supérieurs de 1953 à 1960<sup>6</sup>.

L'objectif affiché de ce rassemblement, construit comme un événement médiatique – il est couvert par *Le Monde*, *Les Cahiers de la République* ou bien *Esprit* –, est d'« aboutir à dégager, pour les dix années à venir, les lignes directrices d'une sorte de plateforme nationale de la recherche, plateforme à laquelle les responsables politiques et l'opinion se rapporteraient par la suite<sup>7</sup> ».

L'éditorial qui introduit la publication des actes du colloque – pourtant écrit par un jeune normalien agrégé d'histoire –, est éclairant du mode de justification « productiviste » des revendications formulées :

« Qu'on nous dise : "Nous manquons d'ingénieurs, de savants, de techniciens", et nous réagissons, inquiets de manquer quelque jour de voitures ou de frigidaire. [...] Croit-on que l'opinion publique serait ainsi mobilisée si quelque Cassandre venait lui crier : "Attention ! nous allons manquer d'artistes, de poètes, de philosophes ou de latinistes ?" Certainement pas, pour une très simple et très estimable raison, c'est que l'immense majorité des citoyens ne "consomme" pas, ou très peu, des biens produits, d'ailleurs à un prix trop élevé, par ces catégories d'individus. Ce qui est en cause, pour

<sup>3</sup> Luc Boltanski, Pierre Bourdieu, « La production de l'idéologie dominante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 2, n°2-3, juin 1976, p. 3-73.

<sup>4</sup> Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, PUR, 2010, p. 341.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 393-394.

<sup>6</sup> Vincent Guiader, *Socio-histoire de la prospective. La transformation d'une entreprise réformatrice en expertise d'État*, thèse de science politique, Paris-Dauphine, 2008, p. 90.

<sup>7</sup> *Les Cahiers de la République. Revue bimestrielle de politique*, op. cit., p. 10. Sauf mention contraire, les citations qui suivent sont extraites de cette même source.

une nation, lorsqu'elle parle de son "progrès technique", ou de son "niveau scientifique" c'est donc avant tout son niveau de vie. Tout le monde, en effet, connaît les rapports étroits qui existent entre "la recherche fondamentale" et "la recherche appliquée", c'est-à-dire en somme les techniques industrielles. La recherche scientifique débouche donc très rapidement sur les problèmes économiques (puisqu'il s'agit de rendre "rentables" des procédés en fonction d'un ensemble géographique et économique donné) et par là, sur les problèmes sociaux, si l'on veut envisager, après la production des biens, leur répartition<sup>8</sup> ».

Les résolutions adoptées à l'issue de ce rassemblement et au nom de tous ses participants sont résumées en douze points qui constituent les fondements de la « politique de la science » préconisée. En voici les intitulés :

- Un plan décennal d'expansion
- Extension de la formation scientifique au niveau de l'enseignement secondaire et technique : pour un véritable humanisme
- Réforme de l'enseignement supérieur scientifique
- Réforme de l'administration et des cadres de l'enseignement supérieur
- Un statut pour le personnel du CNRS
- Encourager et faciliter les études supérieures scientifiques
- Revalorisation des carrières de la recherche fondamentale et de l'enseignement scientifique
- Réforme de l'Enseignement et de la recherche médicale
- Effort massif pour la construction d'établissements de recherche et d'enseignement
- Stimuler et favoriser la recherche appliquée
- Expansion de la recherche agronomique
- Une autorité politique chargée de la recherche scientifique

Dans un contexte où les humanités classiques sont encore dominantes (le plan quinquennal d'équipement de la recherche du CNRS de 1950 prévoyait ainsi « que quatre-vingt bourses so[ie]nt proposées en philosophie contre seulement quarante en mathématiques<sup>9</sup> ») et où seuls 4 500 étudiants scientifiques ou techniques sont annuellement diplômés, il est demandé un doublement en dix ans de leur nombre, un triplement dans le même temps des effectifs des promotions d'ingénieurs, le tout « pour alimenter l'expansion économique du pays ». Pour ce faire, un plan de recrutement de « personnel de la recherche et de l'enseignement scientifiques en vue de ramener le nombre des étudiants, par professeur, aux proportions pratiquées dans les Universités étrangères » (50 étudiants, est-il précisé) est réclamé. « Un tel plan nécessitera de la Nation un très grand effort financier impliquant le sacrifice d'autres dépenses moins rentables [...] ; une très large démocratisation de l'enseignement ; des réformes de structure, sans lesquelles tout autre effort serait inutile ».

<sup>8</sup> Claude Nicolet, « Editorial. La science dans la République », *ibid.*, p. 4.

<sup>9</sup> Jean-François Picard, « Schwartz (Laurent), 1915-2002 », dans Jacques Julliard, Michel Winock (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français : les personnes, les lieux, les moments*, Paris, Seuil, 2009 [1996], p. 1264-1266.

Pour susciter plus de vocations pour les formations scientifiques et techniques, une rénovation pédagogique est aussi proposée. Outre sa dimension quantitative qui prévoit que trois heures hebdomadaires supplémentaires soient consacrées aux sciences dans les programmes de la 6<sup>e</sup> à la 1<sup>ère</sup>, elle consiste à multiplier « les exercices pratiques, les problèmes et le calcul numérique sur des exemples concrets. L'enseignement des langues vivantes devra se préoccuper, dans une plus large mesure, des besoins des futurs ingénieurs et chercheurs ». Une véritable « propagande efficace (expositions, conférences, films, presse, radio, télévision) » est aussi envisagée pour promouvoir ces formations ; « enfin une refonte appropriée et une extension du régime des bourses, devraient contribuer à aiguiller vers les disciplines scientifiques le plus grand nombre possible d'élèves ». Pour l'enseignement supérieur, il est en outre envisagé « l'institution d'allocation d'études pour les étudiants du premier et du deuxième cycle organisée délibérément de façon à attirer le plus grand nombre vers les sciences, allocation très largement calculée pour les étudiants du troisième cycle préparant un doctorat de sciences ». Diverses mesures sont encore suggérées pour remédier à l'insuffisance d'enseignants dans ces matières, telles que le recrutement des maîtres à un niveau bac. + 1 ou parmi les ingénieurs et techniciens, mais aussi des incitations financières spécifiques telles qu'une « prime spéciale » pour les enseignants de sciences du secondaire et une « prime exceptionnelle » pour ceux du supérieur, qui n'exclut pas la valorisation de la situation des chercheurs.

L'argument de la demande du marché du travail en scientifiques, ingénieurs et techniciens et de leur adaptation continue aux progrès de la science, formulé par les industriels et les planificateurs, justifie en outre la promotion de « l'éducation permanente », la multiplication d'« écoles d'ingénieurs et de techniciens recrutant sans concours, au niveau du baccalauréat » et « en province, la création d'écoles recrutant au niveau du deuxième cycle et donnant une formation professionnelle ».

Concernant les structures de l'enseignement supérieur, il est demandé que des ponts soient établis entre facultés et grandes Ecoles, ainsi que la fusion des classes préparatoires et de la propédeutique.

« Dans les Facultés des Sciences, le système actuel des certificats doit être remplacé par un ensemble de licences homogènes axées chacune sur une des grandes disciplines fondamentales et comprenant un jeu d'options qui permettraient d'initier les étudiants aux disciplines les plus modernes », modèle qui sera repris par la réforme Fouchet de 1966.

La formation à la recherche suppose, en outre, que le 3<sup>e</sup> cycle comprenne « un travail expérimental effectué au sein d'une équipe d'un puissant laboratoire de recherches ». La

« décentralisation » de l'enseignement supérieur et de la recherche est par ailleurs présentée comme mieux à même de satisfaire aux besoins de l'environnement économique. Elle suppose « l'attribution aux Universités d'une autonomie beaucoup plus large ».

La préoccupation du développement de la recherche appliquée inspire encore la revendication de « mécanismes fiscaux qui stimuleront l'effort privé » et de la création « d'une taxe générale, analogue à la taxe d'apprentissage, établie dans un esprit de solidarité nationale pour le développement économique du pays », qui financerait « un Fonds national de la recherche » devant subventionner le démarrage d'organismes, par la suite autofinancés. La « création de sociétés d'économie mixte pour les mises au point industrielles et le lancement des inventions françaises » est elle aussi mise en avant. Les liens entre l'Université et l'industrie devraient également se développer au sein de « nouvelles écoles d'enseignement supérieur scientifique et de grands instituts de recherche ». « Dès maintenant, les relations entre les personnels de la recherche fondamentale et les organismes de recherche appliquée doivent être encouragées et les "contrats de recherche" multipliés ».

Cette proposition d'une politique nationale de la recherche et de l'enseignement procède de logiques plurielles et agglomère des intérêts spécifiques à différents groupes d'acteurs s'y investissant. Ce colloque sert néanmoins l'ensemble du parti radical – qui finance d'ailleurs en partie son organisation<sup>10</sup> –, en entretenant de bonnes relations avec la haute administration publique – Gaston Berger et son adjoint Jean Bayen participent au colloque – ainsi qu'avec les planificateurs.

Pour les représentants du patronat et de l'industrie, il s'agit de défendre leur intérêt à la recherche appliquée et d'affirmer leurs besoins en ingénieurs et techniciens. Concernant les « savants », les sciences « dures » sont largement les plus représentées avec la présence notable des mathématiciens André Lichnerowicz, membre de l'Institut et professeur au Collège de France, qui a déjà été conseiller au cabinet d'Henri Longchambon, secrétaire d'État à la recherche scientifique et au progrès technique du gouvernement Mendès France (1954-1955)<sup>11</sup>, et Laurent Schwartz, lauréat de la « médaille Fields – le Nobel des mathématiciens » en 1950<sup>12</sup>, premier du genre en France, ainsi que celle de Jacques Monod,

---

<sup>10</sup> Vincent Duclert, « Le colloque de Caen – 1956. La IVe République et la mobilisation scientifique », *Historiens et géographes*, 1998, n°361, note 56, p. 349.

<sup>11</sup> *Ibid.* p. 354.

<sup>12</sup> Jean-François Picard, « Schwartz (Laurent), 1915-2002 », *art. cit.*

futur « prix Nobel de physiologie » en 1965, et professeur au Collège de France à partir de 1967<sup>13</sup>.

En arguant de la demande industrielle et planificatrice, ils s'autorisent à proposer non seulement une « politique de la science » favorable à la recherche, fondamentale mais aussi appliquée, en sciences ainsi qu'une réorganisation de tout le système d'enseignement en faveur de ces disciplines. Les facultés des sciences, troisième ordre facultaire à la Libération après le droit et les lettres, deviennent d'ailleurs le premier à partir de 1955-1956, leurs effectifs étudiants passant de 18,6 % à 26,9 %.

Les scientifiques trouvent des alliés auprès de représentants des nouvelles disciplines de sciences sociales qui arguent, eux aussi, de leur utilité sociale pour améliorer leur place dans l'enseignement et la recherche. Cette alliance s'illustre, par exemple, dans la revendication de la mise à l'étude de « la création d'un premier cycle orienté vers les sciences humaines et comportant notamment une formation mathématique adéquate ». Elle explique la présence à ce colloque, pourtant dédié aux sciences, d'Alfred Sauvy, de Jean Fourastié et de Jean Stoetzel – Claude Lévi-Strauss et Jacques Vernant (Secrétaire général du Centre d'études de politique étrangère) ont été excusés. Jean-Louis Crémieux-Brilhac, futur secrétaire général de l'AEERS, témoigne ainsi du fait que « le colloque de Caen n'était pas passé inaperçu dans les sciences humaines, notamment auprès des jeunes chercheurs qui voulaient élargir les champs de recherche et donner droit d'existence aux disciplines brimées – sociologie, économie, géographie non traditionnelle<sup>14</sup> ».

Plus globalement, ce colloque illustre à la fois le tournant « technocratique » dans la définition des politiques publiques qui se joue alors<sup>15</sup> ; ainsi que « la fonctionnalisation économique<sup>16</sup> » de l'institution scolaire, l'aspiration à sa « démocratisation » n'étant plus présentée comme une fin en soi mais comme un moyen pour satisfaire les besoins de l'économie et de permettre le maintien de la France dans la compétition internationale.

Ce premier rassemblement composite rend public la convergence et l'alliance de différents groupes d'acteurs – scientifiques, représentants du patronat, hauts fonctionnaires du Plan et responsables politiques, notamment de l'Éducation nationale – mobilisant l'argument économique en faveur de la promotion des études scientifiques et techniques, ainsi que de la

<sup>13</sup> Michel Morange, « Monod (Jacques), 1910-1976 », dans Jacques Julliard, Michel Winock (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français : les personnes, les lieux, les moments*, op. cit., p. 970-972.

<sup>14</sup> Vincent Duclert, « Le colloque de Caen – 1956. La IV<sup>e</sup> République et la mobilisation scientifique », *art. cit.*, note 80 p. 353.

<sup>15</sup> Delphine Dulong, *Moderniser la politique. Aux origines de la Ve République*, Paris-Montréal, L'Harmattan, 1997.

<sup>16</sup> Philippe Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution », *Politix*, 2012/2, n° 98, p. 35-56.

recherche appliquée. Ce cadrage de la politique scolaire se cristallisera d'autant mieux que des conceptions concurrentes ont dû mal à s'imposer, notamment du fait de divisions entre enseignants, d'ordre statutaire mais aussi plus largement politique. Ainsi, sans pouvoir isoler la mobilisation économico-politico-scientifique à l'origine de l'organisation du colloque de Caen (1956) parmi les influences ayant pesé sur la définition de la politique scientifique et scolaire, il semble que sa revendication de l'instauration d'« une autorité politique chargée de la recherche scientifique » et, plus globalement, du développement de la recherche et des études scientifiques ait été entendue. Dès 1957 est ainsi créée une « prime de recherche » financée par un « fonds de participation à la recherche scientifique<sup>17</sup> ». La même année voit également la création d'un Institut national des sciences appliquées (INSA), sous la houlette d'Henri Longchambon et de Gaston Berger, montrant l'affinité entre les perspectives des administrateurs de la recherche et des enseignements supérieurs et celles des organisateurs du colloque de Caen (1956) concernant le développement de la recherche appliquée.

Le changement de régime met-il fin à l'influence de ce groupe d'universitaires, chercheurs, industriels et hommes politiques mendésistes sur la politique scolaire et de recherche ?

## **2. Un front hétéroclite en faveur d'une rénovation pédagogique et d'universités autonomes, concurrentielles et expérimentales**

Le Comité pour l'expansion de la recherche constitué à l'appel de Pierre Mendès France et chargé de présider aux débats du premier colloque de Caen (1956), ainsi que son sous-comité permanent comprenant des parlementaires, universitaires, chercheurs et industriels, chargé de poursuivre « l'action engagée à Caen », vont donner naissance, en 1958, à l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS). Jean-Louis Crémieux-Brilhac – alors directeur de la documentation française, membre du cabinet de P. Mendès-France et de la « Commission pour la démocratisation des enseignements du second degré, technique et supérieur » mise en place par le ministre de l'Éducation nationale René Billères –, en est secrétaire général et le mathématicien André Lichnerowicz le président. L'association bénéficie aussi du soutien actif de L. Schwartz et de J. Monod, présents au colloque de 1956, ainsi que de Marc Zamansky, futur doyen de la faculté des sciences de Paris à partir de 1961. Ils lui apportent, avec A. Lichnerowicz, une importante caution scientifique. L'association jouira d'une couverture médiatique privilégiée, notamment

---

<sup>17</sup> Antoine Prost, « Les origines de la politique de recherche en France (1939-1958) », *Cahiers pour l'histoire du CNRS*, 1989-1, note 309 p. 133.



grâce à l'adhésion des chefs de rubrique « Education » du *Monde* et du *Figaro*, ainsi que du correspondant de l'AFP pour l'Education nationale<sup>18</sup>. Le premier, Bertrand Girod de l'Ain, devient même le rédacteur en chef de la revue que publie l'association, *L'expansion de la recherche scientifique*.

Malgré le changement de régime et sans doute en partie grâce à la stabilité de l'administration, les réseaux initialement mendésistes de l'AEERS trouvent un écho auprès du pouvoir gaullien, et obtiennent un accroissement du financement de la recherche publique, accompagné de la création de la Délégation générale à la recherche scientifique (DGRST) et d'un Fond national pour la recherche scientifique, ainsi que d'un Comité consultatif de la recherche scientifique et technique en 1958<sup>19</sup>.

Si la question de la recherche scientifique semble ainsi avoir été résolue, au moins en partie, selon les aspirations de l'AEERS, aucune réforme n'est alors engagée concernant les structures d'enseignement. De surcroît, alors que les facultés des sciences connaissent l'expansion des effectifs étudiants la plus importante de l'Université jusqu'à 1960-1961 (accueillant alors un tiers de l'ensemble des étudiants), elles sont doublées par les facultés de lettres à partir de 1961-1962 qui deviennent alors, et pour la première fois depuis la Libération, le premier ordre facultaire en termes d'effectifs étudiants, sans doute grâce à l'attraction exercée par les nouvelles disciplines de sciences humaines et sociales, notamment la psychologie et la sociologie dont les licences sont créées respectivement en 1947 et 1958. Ce contexte explique, en partie, non seulement que l'AEERS poursuive ses efforts pour promouvoir les disciplines « scientifiques » mais aussi qu'elle s'allie avec certains représentants des nouvelles disciplines de sciences humaines et sociales – sociologie, psychologie et psycho-sociologie notamment – pour défendre une « modernisation » de l'Université qui leur offrirait plus de poids dans les structures d'enseignement et de recherche ainsi que dans les organes décisionnaires afférents.

*Les Cahiers de la République* constitue l'un des canaux d'expression de l'AEERS. En 1962, Louis Weil, membre de l'association, doyen de la faculté des sciences de Grenoble et présenté comme un « précurseur des relations de l'université avec l'industrie et avec la cité<sup>20</sup> », y publie un article intitulé « Pour un cycle court dans l'enseignement supérieur français », dans lequel il prône l'imitation du modèle américain du *bachelor degree* et déplore

<sup>18</sup> Vincent Duclert, « Le colloque de Caen – 1956. La IVe République et la mobilisation scientifique », *art. cit.*, note 78 p. 353.

<sup>19</sup> Vincent Guiader, *Socio-histoire de la prospective. La transformation d'une entreprise réformatrice en expertise d'État*, *doc. cit.*, p. 126.

<sup>20</sup> [http://www.echosciences-grenoble.fr/sites/default/files/hommage\\_a\\_louis\\_weil\\_par\\_alain\\_nemoz.pdf](http://www.echosciences-grenoble.fr/sites/default/files/hommage_a_louis_weil_par_alain_nemoz.pdf)

l'« insuffisant développement de l'enseignement technique » en France. Il ajoute que « la proportion de cinq étudiants de cycle court pour un étudiant de cycle long paraît un ordre de grandeur raisonnable<sup>21</sup> ». A noter qu'il fera partie de la commission de réforme de l'enseignement supérieur mise sur pied par Christian Fouchet qui aboutira à une réforme du premier cycle en 1966, qui n'entérinera toutefois pas ce principe, sans doute jugé trop dirigiste.

L'AEERS cherche aussi à fonder ses préconisations sur des études scientifiques. Elle commande ainsi, en 1965, « avec le concours de la DGRST et du ministère de l'Éducation nationale, trois enquêtes sociologiques et psycho-sociologiques. La première sur les étudiants de médecine de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année de Paris et de Lyon, étude faite sous la direction de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, du Centre de sociologie européenne. La deuxième sur les étudiants de propédeutique scientifique de Paris et d'une dizaine de facultés et collèges scientifiques de province, sous la direction de Pierre Bourdieu. La troisième sur les laboratoires de recherche fondamentale à partir d'une première série de six laboratoires. Cette étude a été dirigée par Gérard Lemaire, sous-directeur de l'EPHE (VI<sup>e</sup> Section)<sup>22</sup> ».

Surtout, un deuxième colloque d'ampleur, avec pour titre « Les perspectives de l'enseignement supérieur scientifique et de la recherche », est organisé à Caen les 11, 12 et 13 novembre 1966, soit dix ans après le premier et alors que la « réforme Fouchet » de l'enseignement supérieur vient d'être adoptée.

Organisé par l'AEERS, il est subventionné en partie par le Secrétariat général de l'Éducation nationale<sup>23</sup> auprès de qui les enjeux du colloque ont été mis en avant au nom de « la compétition internationale ». Dans une lettre adressée en juillet 1966 à P. Laurent, A. Lichnerowicz insiste sur « Les liaisons avec l'industrie [qui doivent être] précisées et renforcées [...] ». Qu'il s'agisse de la finalité même de l'enseignement supérieur scientifique, des conditions de bon rendement, des structures de nos universités, de leur participation à l'éducation permanente ou de leurs relations avec l'industrie, ce sont là les questions qui commandent notre expansion économique et notre rayonnement dans le monde ; elles appellent et méritent le dialogue<sup>24</sup> ».

L'AEERS obtient donc le soutien financier de la haute administration de l'éducation nationale pour le financement de ce nouveau colloque, réuni sous le patronage officiel de

<sup>21</sup> Louis Weil, « Pour un cycle court dans l'enseignement supérieur français », *Les Cahiers de la République*, novembre-décembre 1962, p. 944-946.

<sup>22</sup> Archives nationales, *Bulletin du Colloque de Caen*, 1966, Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Éducation nationale), 19870191/2.

<sup>23</sup> Lettre d'A. Lichnerowicz (président de l'AEERS) à P. Laurent, du 5 octobre 1966, *doc. cit.*

<sup>24</sup> *Ibid.*

quatre ministres (C. Fouchet, Education nationale ; Edgar Faure, Agriculture ; Raymond Marcellin, Industrie ; Alain Peyrefitte, Recherche scientifique et questions atomiques spatiales) et qui compte des hauts fonctionnaires, hommes politiques, représentants de l'industrie – dont le président du Conseil national du patronat français –, et universitaires dans son « comité d'honneur ». Environ 300 personnes, contre 200 attendues, viennent ainsi participer aux séances plénières et commissions nourries des rapports rédigés en amont par différents groupes de travail et organisées selon les thématiques suivantes :

Commission I « Finalité, structures et fonctionnement des Universités » ;
Sous-commission I A « Formation des maîtres » ;
Sous-commission I B « Education permanente » ;
Commission II « Conditions d'efficacité de la recherche fondamentale » ;
Sous-commission II A « Recherche médicale » ;
Commission III « Les relations recherches fondamentales-industries »

L'AEERS semble avoir été soucieuse d'associer un très large panel de « pédagogues » à ses travaux, dans l'optique de constituer une sorte de front réformiste unitaire. La participation d'Antoine Prost, membre du bureau du SGEN, et de Pierre Bourdieu aux travaux préparatoires au colloque apporte ainsi une forme de caution syndicale et scientifique aux revendications de l'AEERS.

Le ministre de l'Éducation nationale Christian Fouchet intervient en séance plénière pour affirmer ses convergences de vues avec celles exprimées durant le colloque.

Le secrétaire général du SNESup, Bernard Herszberg, lors des conclusions du colloque, entérine la remise en cause du droit ouvert par chaque diplôme de s'inscrire dans le suivant mais, dit-il, « à condition de doter chaque examen de fin de cycle d'un conseil d'orientation et de permettre la mobilité géographique des étudiants grâce à une allocation d'étude ». Il propose aussi que l'orientation commence en seconde et que la maîtrise permette de « préparer également des ingénieurs très qualifiés et des professeurs de lycées ». Et il met en garde : « généraliser la sélection, transformer un certain nombre d'universités françaises en grandes écoles est une politique dangereuse. Mieux vaut utiliser le capital humain donné par le grand nombre d'étudiants français en améliorant le système actuel ».

En dépit de ces réserves et « à l'issue d'une discussion assez difficile [...] s'est cependant dégagée l'image d'universités autonomes, gérées par un conseil d'administration composé pour moitié de personnels extérieurs à l'université afin d'assurer la liaison avec le monde extérieur, tandis que les problèmes "académiques" seraient dévolus à un Sénat

rassemblant des représentants des départements, Instituts, écoles. Sans avoir l'ambition de rassembler toutes les branches de la science, ces universités devraient avoir une structure variée. Elles conserveraient une taille moyenne (10 à 15 000 étudiants) et seraient toujours distinctes du ressort géographique des académies », elles auraient en outre la « possibilité de créer des diplômes propres [...]. Comment réaliser ces structures universitaires ? Pour qu'une expérience puisse être probante, il semble qu'il faille créer tout de suite plusieurs universités expérimentales, qui pourraient ainsi se compléter ou se concurrencer partiellement ».

À la suite de ce deuxième colloque de Caen, la présidence d'une commission chargée d'élaborer une réforme de l'enseignement des mathématiques, dans le primaire et le secondaire, est confiée à André Lichnerowicz en 1967. Le nouveau ministre de l'Éducation nationale, Alain Peyrefitte, choisit ce dernier pour faire partie de la « commission sur les examens » ou « commission Capelle », qu'il forme pour l'entourer dans la formalisation de son projet de réforme de l'enseignement supérieur<sup>25</sup>. Cette même année est aussi créée la maîtrise des Sciences de l'éducation, discipline dont le développement était préconisé par le colloque de Caen (1966).

Si l'audience de l'AEERS semble grandissante et efficace, l'expansion des effectifs étudiants se fait alors à l'inverse de ses perspectives, profitant proportionnellement plus aux facultés de lettres et sciences humaines qu'à celles de sciences qui, de 28,4 % de l'ensemble des étudiants inscrits à l'université en 1966-1967, n'en accueillent plus que 23 % l'année suivante, ce qui explique en partie le maintien de la mobilisation en faveur de l'expansion des études de sciences.

L'AEERS poursuit donc son action en organisant un troisième colloque d'envergure en mars 1968, au collège universitaire d'Amiens, sur le thème « Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation » – qui affiche ainsi d'entrée une proximité certaine avec les mouvements de l'Éducation nouvelle dont plusieurs animateurs seront présents au colloque. Il réunit plus de 600 participants parmi lesquels 84 hauts fonctionnaires, 25 représentants d'entreprises privées et publiques, 24 chercheurs et 130 universitaires, des enseignants du primaire et du secondaire, et des représentants d'organismes de jeunesse et d'éducation populaire, ainsi que 26 journalistes.

Plus encore qu'à Caen en 1966, la focale se resserre sur la réforme de l'enseignement, d'où la présence importante d'administrateurs de l'Éducation nationale, d'enseignants-chercheurs (notamment sociologues, psycho-sociologues, psychologues et spécialistes de

---

<sup>25</sup> Alain Peyrefitte, *C'était de Gaulle, Tome 3 « Tout le monde a besoin d'une France qui marche »*, Paris, Fayard, 2000, p. 410.

sciences de l'éducation), de représentants syndicaux des différents ordres d'enseignement, de la Société des agrégés, mais aussi de représentants de parents d'élèves et de divers mouvements relevant de l'Éducation nouvelle (le GFEN, les CEMEA et l'association « Défense de la jeunesse scolaire ») ou de la pédagogie institutionnelle, de l'éducation populaire (on dénombre quatre représentants de *Peuple et Culture* et deux de l'Association pour le développement culturel). Le Parti communiste est lui aussi représenté via la présence de Maurice Perche, directeur de *l'École et la Nation*, la revue du parti dédiée aux questions scolaires, ainsi que par celle du représentant de *l'Humanité*. Il est à noter que l'UNEF, principal syndicat étudiant, a décliné l'invitation via une lettre – mentionnée dans les actes – de son président, Michel Perraud, qui explique que le syndicat a déjà dénoncé l'orientation technocratique des propositions du colloque de Caen.

Ce colloque d'Amiens est préparé un an à l'avance par un comité composé d'André Lichnerowicz, Jean-Louis Crémieux-Brilhac, Louis Cros, Bertrand Girod de l'Ain, Robert Mallet et André de Peretti. À partir de témoignages et d'une « copieuse documentation sur la situation en France et à l'étranger », cinq groupes de travail préparatoires ont alimenté le colloque de leurs rapports, dont l'objectif général était de formuler les lignes directrices d'un plan décennal de rénovation de l'éducation et de la formation des maîtres.

Contrairement à l'unanimité revendiquée pour le précédent colloque, des « tensions » et « ambiguïtés » sont assumées dans l'avant-propos de la publication des actes, au sujet de la formation des maîtres, de la recherche en éducation, de la structure et de la vie des établissements<sup>26</sup>. Les participants se mettent néanmoins d'accord en séance plénière de clôture du colloque, par un vote à mains levées<sup>27</sup>, sur la question de la rénovation de la pédagogie, non seulement en ce qui concerne l'organisation des études, les contenus, les rapports enseignants-enseignés mais aussi les méthodes d'évaluation.

Un relatif consensus apparaît donc, qui a trait à la nécessité d'« assouplir » les pratiques habituelles, dans une orientation moins directive, moins autoritaire, moins livresque et plus individualisée, prônée depuis longtemps notamment par les militants de l'éducation nouvelle. Les questions clivantes, telles que celles de la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur ou du calibrage des filières en fonction de la planification des besoins en main-d'œuvre, souhaitées par de Gaulle, sont en revanche laissées de côté.

---

<sup>26</sup> Archives nationales, *Bulletin du Colloque de Caen*, p. IX, 1966, Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Éducation nationale), 19870191/2.

<sup>27</sup> D'après le témoignage d'Antoine Prost, sollicité par courriel en avril 2004.

De même, bien qu'il soit affirmé « nécessaire de tout faire pour mettre fin à l'actuelle division du corps enseignant », rien n'est dit sur les différents statuts enseignants ni sur les titres y donnant accès, ainsi la possibilité de la suppression de l'agrégation ou du doctorat d'État n'est pas évoquée.

Ce consensus de façade permet, un temps, la constitution d'un front commun dans la lutte contre l'université traditionnelle, en dépit de visées en partie divergentes et dont l'incompatibilité éclatera au grand jour lors des « événements » de mai-juin 1968.

Malgré la mise en place officielle par le ministère de l'Éducation nationale de commissions inspirées de ce colloque, la concrétisation des revendications qui y ont été exprimées a été perturbée par l'investissement, croissant, des étudiants dans le débat relatif à la réforme pédagogique à mener. Il culmine lors des commissions pédagogiques nées durant les occupations universitaires du printemps 1968, qui font globalement évoluer les prises de position relatives à la réforme universitaire.

Edgar Faure, nommé ministre de l'Éducation nationale le 12 juillet 1968, et son équipe se sont toutefois largement appuyés sur les travaux mobilisés et produits par l'AEERS, et les colloques de 1966 et 1968 ont largement inspiré les réformes qu'ils proposent, adoptées par le Parlement à l'automne 1968.

« 68 » marque, pour le reste, la périlclitation des activités de l'AEERS. L'association commande alors ce qui sera sa dernière enquête pour tester les réactions de l'ensemble des Français aux réformes scolaires issues de Mai 1968 à l'équipe de Pierre Bourdieu, qui ne voudra finalement pas l'exploiter, critiquant son mode opératoire et son orientation politique<sup>28</sup>.

## Conclusion

Inscrire le colloque d'Amiens (1968) dans la continuité de l'entreprise réformatrice plus large de l'AEERS, amorcée par certains de ses membres dès 1956, permet d'en donner une lecture décentrée des seuls enjeux de la « rénovation pédagogique » affichés par son intitulé. Si les propositions allant dans le sens des préconisations des mouvements d'éducation nouvelle, notamment portées par des psychologues et psycho-sociologues, y sont nombreuses et occupent une part importante des conclusions de ce colloque comme de celui de Caen (1966), l'objectif principal de l'AEERS, association organisatrice, et du pouvoir politique,

---

<sup>28</sup> Yvette Delsaut, « Sur *Les Héritiers* », dans Jean-Michel Chapoulie, Olivier Kourchid, Jean-Louis Robert, Anne-Marie Sohn, *Sociologues et sociologies, La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 76.

associé à l'organisation de ces événements qu'il finance en grande partie, semble avant tout avoir été de promouvoir la recherche appliquée et l'enseignement des sciences dans des universités autonomes, concurrentielles et sélectives, en partie financées par le secteur privé et ainsi adaptées à leur environnement économique, d'abord initiées dans le cadre d'« universités expérimentales » - avec un modèle plus proche de celui qu'incarnera Dauphine que Vincennes, créées en décembre 1968, nous précisera Jean-Louis Crémieux-Brilhac en entretien (en 2004).

Les considérations pédagogiques auxquelles les travaux de l'AEERS, et particulièrement son colloque d'Amiens (1968), ont donné de l'audience n'en n'ont pas pour autant été insincères. Elles apparaissent toutefois en partie instrumentalisées ou du moins inférées de préoccupations productivistes, l'éducation permanente étant notamment pensée comme une compensation à la mise en place de la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur, elle-même inhérente à un calibrage des filières de formation en fonction des besoins escomptés du marché du travail.

Que l'on en juge par les intentions ou les résultats, le rôle de l'AEERS n'a pas tant été celui de la promotion de la rénovation pédagogique, portée de longue date par de nombreux mouvements et syndicats, que celui de la promotion des études et des recherches en sciences, pour lequel son travail de lobbying s'est avéré crucial car unique, et de fait efficace si l'on en juge notamment par la multiplication par six des crédits publics de recherche entre 1958 et 1968<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Document n° 23, commission 2 « recherche scientifique et administration », Archives nationales, *Bulletin du Colloque de Caen*, 1966, Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Éducation nationale), 19870191/2.