



Pédagogie du supérieur et transferts culturels. Les inspirations américaines dans la politique universitaire autour de 68

Christelle Dormoy-Rajramanan

► To cite this version:

Christelle Dormoy-Rajramanan. Pédagogie du supérieur et transferts culturels. Les inspirations américaines dans la politique universitaire autour de 68. Carrefours de l'éducation, A paraître. halshs-04539704

HAL Id: halshs-04539704

<https://shs.hal.science/halshs-04539704>

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.

Pédagogie du supérieur et transferts culturels. Les inspirations américaines dans la politique universitaire française « autour de 68 »

christelle.dormoy@univ-lille.fr

Résumé (pas plus de 1000 signes espaces compris) :

Avec l'explosion des effectifs étudiants dans les années 1950-1960, un certain nombre de responsables politiques et d'universitaires vont promouvoir une refonte de la recherche et des études supérieures dont certains aspects sont tirés des pratiques universitaires américaines. Si cette inspiration est assumée avant « 68 », elle devient plus taboue et clandestine à sa suite. Cet article propose d'inventorier les références qui sont faites à ces pratiques universitaires américaine, dans la période qui précède et suit la crise universitaire de mai-juillet 1968, et de tenter d'en comprendre les usages politiques, scientifiques et pédagogiques ainsi que les logiques de sélection et de retraduction dans leur importation. Il est fondé sur l'analyse d'archives, de publications de l'époque, ainsi que sur des témoignages *a posteriori* d'universitaires et de responsables de la politique d'enseignement supérieur et de la recherche sur cette période.

Mots clés : pédagogie – autonomie institutionnelle – politique et administration de l'enseignement – réforme de l'enseignement

Introduction

Entre la rentrée de 1948 et celle de 1968, le nombre d'étudiants a été multiplié par 4,5 en France. Ce changement d'échelle du public de l'enseignement supérieur suscite des inquiétudes quant aux débouchés professionnels qu'il pourrait trouver. Ces transformations morphologiques du système scolaire s'accompagnent ainsi d'une remise en question des fonctions traditionnelles de l'Université, notamment dans les facultés de sciences et *a fortiori* de lettres, jusque-là quasiment entièrement absorbées par les tâches de reproduction du corps enseignant (Vrain, 1973 : 74-75).

En parallèle, la mise en place de la planification et de la « prospective » (Guiader, 2008) va façonner une représentation de l'emploi, de la « formation » (Tanguy, 2002) et de la scolarisation comme autant de « facteurs de productivité », interdépendants, contribuant ainsi de façon durable à la mise « en continuité [des] carrières scolaires et [des] carrières socio-professionnelles », autrement dit à « l'économicisation de l'institution scolaire » (Bongrand, 2012 : 38).

Un certain nombre de responsables politiques et d'universitaires vont alors promouvoir une refonte de la recherche et des études supérieures dont certains aspects vont être inspirés des pratiques universitaires américaines. Si cette inspiration est assumée avant « 68 », elle devient plus taboue et clandestine à sa suite.

Cet article propose d'inventorier les références qui sont faites à ces pratiques universitaires américaines, dans la période qui précède et suit la crise universitaire de mai-juillet 1968, et d'éclairer les usages politiques, scientifiques et pédagogiques ainsi que les logiques de sélection et de retraduction dans leur importation. Il est fondé sur l'analyse d'archives, de publications de l'époque, ainsi que sur des témoignages *a posteriori* d'universitaires et de responsables de la politique d'enseignement supérieur et de la recherche sur cette période.

Un rapprochement sciences-industrie encouragé par les fondations Ford et Rockefeller

Brigitte Mazon (1988) a montré le rôle de ces fondations américaines dans la création de la VI^e section de l'Ecole pratique des hautes études (EPHE), à l'origine de l'Ecole des hautes études en sciences sociales (EHESS). Ces deux fondations jouent également un rôle auprès de la Direction de l'Enseignement Supérieur incarnée par Gaston Berger, à sa tête de 1953 à 1960. Les contacts noués visent à développer les sciences humaines appliquées et, plus largement, les liens entre l'Université et le monde économique.

Parmi les réalisations imputables à cette collaboration l'on peut retenir, en 1955, la création du premier Institut de Sciences Humaines Appliquées (ISHA) à Bordeaux et des cinq premiers Instituts d'Administration des Entreprises (IAE) ; en 1956, celles d'un Certificat d'Aptitude à l'Administration des Entreprises (le CAEE) au sein du cursus de droit, et de l'IAE de Paris. En 1957, un colloque « Université et industrie » est organisé à Grenoble ; et une « section expérimentale des lettres et sciences humaines appliquées à l'entreprise » – qui deviendra le CELSA en 1965 – est aussi créée au sein de l'Université de Paris ; ainsi que le premier Institut National des Sciences Appliquées (INSA), destiné à former les techniciens supérieurs de l'industrie ; les licences de sciences appliquées commencent alors aussi à être proposées aux étudiants des facultés des sciences.

Les débouchés alors largement extra-académiques des sciences humaines expliquent sans doute le soin apporté par l'administration de l'Education nationale à leur épanouissement à travers, aussi, la création de la Maison des Sciences de l'Homme (MSH), en 1959, avec le statut de fondation permettant de recevoir des financements privés (Mazon, 1988).

Outre cette influence américaine dans la politique d'enseignement supérieur et de la recherche française des années 1950, on assiste dans les années qui suivent à une mobilisation française de certains éléments de fonctionnement des universités américaines.

Les références aux USA par l'AEERS

Cette mobilisation est d'abord le fait de scientifiques proches de P. Mendès-France et issus des mathématiques, discipline dominante des sciences « exactes » : André Lichnérowicz, Jacques Monod et Laurent Schwartz en tête, cofondateurs en 1958 de l'Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS). Ceci dans un contexte marqué par la transformation des rapports de forces entre ordres facultaires et donc entre disciplines, qui donne lieu à une remise en cause de leurs frontières respectives. Ce contexte explique, en partie, non seulement que ces scientifiques poursuivent leurs efforts tout au long des années 1950-1960 pour promouvoir leurs disciplines, mais aussi qu'ils s'allient avec certains représentants des nouvelles disciplines de sciences humaines et sociales – sociologie et psychologie notamment – pour défendre une « modernisation » de l'Université et de la recherche favorable à leurs spécialités, jusque-là relativement dominées par rapport au droit et aux humanités classiques.

Cette alliance entre représentants de certaines disciplines en quête de reconnaissance institutionnelle, notamment matérielle, va trouver des soutiens auprès de représentants du monde économique et

politique favorables au développement de la recherche appliquée et de la professionnalisation – avant la lettre – de l’enseignement supérieur. L’AEERS réunira ainsi outre des universitaires particulièrement « scientifiques », mais aussi issus des sciences humaines, notamment de la sociologie – des syndicalistes « de gauche », des hauts fonctionnaires, des hommes politiques et des représentants du monde économique – la Banque Nationale de Paris financera d’ailleurs la publication des actes du premier colloque (sur l’AEERS, cf. Auteur, 2021).

Les studies comme modèle de pluridisciplinarité

Lors du premier colloque organisé en 1956, qui préfigure la création de l’AEERS, il est ainsi proposé d’introduire au sein des licences universitaires « un jeu d’options qui permettraient d’initier les étudiants aux disciplines les plus modernes », par opposition au système très contraignant alors en vigueur des certificats imposés. Des agencements disciplinaires originaux, transcendant les clivages entre ordres facultaires, sont aussi proposés, tels qu’« un premier cycle orienté vers les sciences humaines et comportant notamment une formation mathématique adéquate ».

Le directeur de l’enseignement supérieur, G. Berger, par ailleurs personnellement impliqué dans la création de la VI^e Section de l’EPHE et de la MSH (Mazon, 1988), y prend en outre position – dans un discours au titre évocateur « Misère des sciences humaines françaises » – pour le développement de nouvelles disciplines et approches telles que « ces études régionales que les anglo-saxons désignent du terme “d’area studies”, et qui connaissent aujourd’hui un très large succès » (sur l’institutionnalisation des *studies* en France, cf. Auteur, 2017).

L’exemple du bachelor degree pour raccourcir la durée des études supérieures

La revue mendésiste *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 (organisatrice du colloque « Sciences industrie » de 1957), y publie un article intitulé « *Pour un cycle court dans l’enseignement supérieur français* », dans lequel il prône l’imitation du *bachelor degree* américain et déplore 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* » (Weil, 1962).

« De véritables universités »

Le premier colloque d’envergure de l’AEERS est organisé à Caen, en novembre 1966. Il est subventionné en partie par le Secrétariat général de l’Education nationale, auprès duquel les enjeux du colloque sont présentés comme étant ceux de « *la compétition internationale* » et des « *liaisons avec l’industrie* [qui doivent être] *précisées et renforcées* » au niveau de l’enseignement supérieur. Il réunit environ 300 personnes, dont plus du quart sont des hauts fonctionnaires et des représentants d’entreprises.

Des rapports préparés par les organisateurs sont présentés en amont des discussions notamment celui d’A. Lichnérowicz dans lequel il ne manque pas de mettre en avant sa connaissance pratique des universités américaines et anglaises qui inspirent largement les mesures proposées. Il s’agit de mettre fin aux facultés – critiquées pour leurs « *cloisonnement* » et « *étanchéité* » entre elles –, en instaurant de « *véritables universités* », « *concurrentielles* » et dotées d’une « *autonomie raisonnable* », mais aussi sélectives. La gouvernance y serait renouvelée et fondée notamment sur des « *départements* » disciplinaires, devant remplacer les chaires au « *pouvoir absolu* » et aux pratiques « *quasi féodales* », et sur un président responsable de la définition du budget de l’université et de la répartition des crédits. Il pourrait embaucher le personnel administratif et technique, « *contractuel* », et avoir recours à des financements privés. Ces nouvelles universités seraient donc libres de recruter les enseignants de leur choix, « *sur critères scientifiques et non plus sur titres* ».

« La structure des diverses universités ne doit pas être uniforme à travers le pays, mais doit favoriser de manière variée et originale les rapprochements utiles entre disciplines »¹. Selon J. Monod, l'importance de chaque discipline devrait y être fonction des débouchés possibles et ces universités seraient libres de choisir leurs étudiants, « les critères d'entrée seraient des critères locaux comme aux USA »².

En outre, les étudiants de premier cycle recevraient leur enseignement dans des établissements distincts, des « collèges universitaires » – équivalent des *junior college* américains –, dépendants de l'université mais où les équipes pédagogiques seraient constituées de simples assistants, dépourvus d'obligation de recherche mais avec un service plus important. Grâce à cette « structure d'accueil moins ambitieuse [...] structure symétrique à celle des IUT »³, « la faculté s'allègerait de ce boulet du 1^{er} cycle et pourrait se consacrer à l'essentiel de sa tâche, à savoir la recherche de pointe »⁴. Celle-ci doit d'ailleurs impliquer les étudiants de 3^e cycle dont les enseignements doivent être intégrés dans les laboratoires, notamment à travers des séminaires pour chercheurs débutants, là encore selon les pratiques universitaires américaines.

L'ensemble de ces propositions aboutit à la revendication de la « mise en place d'un secteur expérimental d'établissements pilotes », chargé de mettre en oeuvre ces différents principes.

L'AEERS maintient sa mobilisation et l'intensifie avec l'organisation d'un colloque qui réunira 600 personnes à Amiens en mars 1968. Il est préparé un an à l'avance à partir de témoignages et d'une « copieuse documentation sur la situation en France et à l'étranger ». Ce colloque reprend lui aussi, entre autres, l'idée qu'« il faut d'abord mettre en place dans l'enseignement supérieur des structures pluridisciplinaires » (AEERS, 1968 : 312).

Le tropisme américain de la politique universitaire gaullienne

Les prises de positions de l'AEERS sont très largement convergentes avec celles du pouvoir politique gaullien qui cherche à limiter l'« explosion universitaire » et à canaliser les flux d'étudiants grâce à une politique contraignante d'orientation et de sélection à l'entrée de l'Université, avec notamment la création de voies de délestage telles que les Instituts universitaires de technologie (IUT) créés en 1965 – qui ne devaient pas être sélectifs, eux. Le secrétariat général du MEN finance ainsi en partie le colloque de Caen de 1966 et plusieurs membres de l'AEERS sont choisis comme conseillers des ministres de l'Education. D'abord L. Weil par Christian Fouchet puis A. Lichnérowicz – président de l'AEERS – par Alain Peyrefitte. La référence aux pratiques universitaires américaines leur est commune.

A. Peyrefitte choisit également comme conseillers, en avril-mai 1967, deux sociologues ayant séjourné dans des établissements d'enseignement et de recherche américains, Alain Touraine et François Bourricaud. Ce dernier se voit chargé d'étudier l'exemple britannique de l'*Open University* et se rendra aux États-Unis en octobre 1967 pour une mission d'observation des universités, financée par la Fondation Ford⁵.

A. Peyrefitte est soutenu par le premier ministre, Georges Pompidou, toujours très impliqué dans les questions relatives à l'Education nationale, qui souhaite la création d'une carte universitaire et « une spécialisation des universités » – déjà revendiquée par le colloque de Caen de 1966 – ; le développement des IUT « en grand nombre » ; « développer tout ce qui a trait à la formation professionnelle et technique, tenir compte, dans l'implantation de ces établissements, de la géographie locale des spécialisations correspondantes » et qui, pour ce faire, préconise de « mettre en place l'orientation et instituer un barrage à l'entrée des facultés » (Peyrefitte, 2000 : 404). A. Peyrefitte reprend, en outre, une idée inspirée des pratiques de pré-inscription des étudiants en Grande-Bretagne

¹ « Structure des universités, rapport général n° 1, commission 1, Lichnérowicz : “Pour des universités” », Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale), 19870191/2, AN.

² *Ibid.*

³ « Document n° 18, toutes commissions, “Les structures intellectuelles et les structures administratives de l'Université”, Zamansky », Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale), 19870191/2, AN.

⁴ « Document n° 8, commission 1, “La structure des facultés des sciences”, P. Olmer, professeur à la faculté des sciences de Paris », dans *ibid.*

⁵ Source : Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Éducation nationale), 19870191/7, AN.

qui offre aux facultés la liberté de choisir leurs étudiants – thème, là encore, cher à l'AEERS –, comme elle existe déjà pour le choix des enseignants. Par ce biais, le nombre de places dans les facultés devrait décroître, au profit de celui dans les IUT.

« Ceux qui seront refusés dans tous ces établissements devront entrer dans la vie active. Mais il leur serait offert « l'Université ouverte » – enseignement par correspondance, cours du soir –, qui leur permettrait d'obtenir les mêmes diplômes, fût-ce sur une plus longue durée » (Peyrefitte, 2000 : 410).

On peut y voir l'inspiration de l'exemple britannique de l'Open University, dont les premiers jalons sont posés en 1965. Ce type d'établissement prodiguant des cours du soir est pensé comme une compensation à la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur.

A. Peyrefitte envisage que *« cette voie de rattrapage ne serait ouverte qu'à ceux qui pourraient justifier d'un travail effectif. Par un système de « crédits » à l'américaine, on fractionnerait l'examen et ces travailleurs pourraient ainsi se rattraper et bénéficier d'une promotion sociale »* (Peyrefitte, 2000 : 415).

Comme l'AEERS, le ministre met en avant l'idée d'expérimentations pilotes, *« la seule manière de faire progresser le corps enseignant [étant] de prouver le mouvement en marchant et de faire des vitrines en grand nombre, de manière à créer une émulation et une concurrence »* (Peyrefitte, 2000 : 415).

Aux problèmes spécifiquement étudiants, soulevés notamment par l'Union nationale des étudiants de France depuis 1964, le Gouvernement propose des solutions visant à rendre la pédagogie plus active, à solliciter un encadrement de proximité de la part des enseignants, à développer les activités sportives – qui entreraient dans les évaluations, comme aux USA – et socio-culturelles.

Alors qu'une mobilisation universitaire s'organise *crescendo* depuis la rentrée 1967 contre les orientations de la politique d'A. Peyrefitte et ce qu'il en dévoile, un conseil restreint à l'Elysée décide, le 4 avril 1968, qu'*« un projet de loi en ce sens [la mise en place de la sélection à l'entrée de l'Université] devait être présenté au cours de la session parlementaire »* (Prost, 2013 : 117). Le ministre A. Peyrefitte arrête alors un plan de réforme en 27 points (cf. Peyrefitte, 2000), largement inspiré des préconisations portées par l'AEERS.

La *« régulation des effectifs à l'entrée de l'enseignement supérieur »* y est prévue à compter de la rentrée 1969 et a pour corollaire une diversification de l'offre d'enseignement supérieur, plus particulièrement *« court »*, qui repose notamment sur le développement des IUT.

L'*« autonomie des universités les unes par rapport aux autres et de chaque établissement d'enseignement supérieur au sein des universités »*, en matière de recrutement étudiant et enseignant, doit permettre la mise en place du calibrage des filières en fonction de la planification des besoins en main d'œuvre et un *« aménagement du territoire par répartition des spécialisations »*.

Ainsi, *« le ministère veillera à l'institution et au développement d'une concurrence entre les établissements d'enseignement supérieur analogue à celle qui existe entre les grandes écoles françaises ou entre les universités anglo-saxonnes »*.

Cette *« autonomie des universités »* doit, en outre, permettre de *« désenclaver l'université »*, notamment par le biais de l'ouverture des conseils aux personnalités extérieures et la *« généralisation [...] du système naissant des professeurs associés. [...] Le corps enseignant de l'enseignement supérieur ne devrait être composé pour plus de la moitié d'enseignants de carrière »* et ils devraient faire des *« stages prolongés [...] dans le secteur privé ou dans les administrations »* ; ainsi que par le *« développement d'une politique conventionnelle favorisant l'osmose entre l'université et le secteur privé. Des stages pré-professionnels devront être systématiquement organisés »*.

Autre mesure qui concerne cette fois les étudiants, et explicitement inspirée des Etats-Unis, la *« suppression des aides indirectes aux étudiants (repas à 1,5 F, chambre de résidence à 80 F, frais d'inscription symboliques, exonération fiscale pour les parents, etc.) qui passent inaperçues des étudiants, auxquels elles apparaissent comme un dû, et engendrent l'irresponsabilité »*. Le prix des repas serait ainsi multiplié par 4 voire par plus de 5, et ceux des chambres par 1,9 voire 2,5 ; et les frais d'inscription *« devraient être élevés au moins à 1 000 F »* – soit l'équivalent d'un salaire mensuel moyen français en 1968 (1 100 F) (Volkoff, 1970 : 3). Ces mesures ont pour compensation la *« création et généralisation du prêt-salaire et du pré-recrutement »* et la *« transformation des crédits ainsi dégagés (de l'ordre d'un milliard NF) en bourses attribuées selon des critères à la fois sociaux et de mérite (mais suspendues ou supprimées en cas de scolarité insuffisante ou de sanction disciplinaire) »*.

Le système britannique inspire, quant à lui, la création du statut de *« professeurs coordonnateurs »*, en charge de *« l'orientation »*, y compris *« pour le premier et le second cycle de l'enseignement supérieur »*. Plusieurs autres mesures sont prévues pour étendre les prérogatives des enseignants à

l'égard des étudiants et les rendre plus disponibles à leurs besoins : il est ainsi prévu d'« ajouter au "service enseignant" un "service de tutelle". Tout enseignant devrait être désigné comme "tuteur" d'une quinzaine d'étudiants (sciences) ou d'une quarantaine (lettres) (en fonction du taux d'encadrement). L'étudiant doit chaque jour pouvoir recevoir un conseil. Il doit être accueilli, suivi et guidé ». Ceci serait facilité par le fait de rendre obligatoire « sauf dérogation expresse, la résidence de tout enseignant dans la ville de son université et encourager la résidence des universitaires dans les campus ».

La « création d'une année sabbatique dans l'enseignement supérieur puis dans l'enseignement secondaire », apparaît ainsi comme une compensation à ces mesures relatives à l'amélioration de l'encadrement pédagogique qui sont associées à un « relèvement des horaires (et allongement de l'année de travail) des maîtres des différents degrés ».

La pédagogie est, en outre, souhaitée moins magistrale avec la généralisation du « dialogue en limitant les cours (avantageusement remplacés par polycopiés et films scientifiques) et en y substituant des exercices, "méthodes des cas", travaux pratiques ». Et il est précisé, là-encore selon l'exemple des universités américaines, que « les activités sportives ne doivent pas être facultatives, c'est-à-dire nulles à l'exception de l'association sportive qui ne réunit que les plus doués, mais être obligatoires au moins pour le premier cycle [avec une] prise en compte des performances sportives dans les examens d'enseignement supérieur ».

Après 68, quand l'importation de ces références américaines se fait clandestine

La loi d'orientation

Les « événements » universitaires ont globalement raison de ce plan de réforme, cependant pas totalement. Le Gouvernement semble même voir dans cette crise universitaire une opportunité de faire passer certaines mesures jusque-là rejetées par les « mandarins », en jouant des divisions universitaires.

L'« autonomie » des universités prévoit ainsi qu'elles aient d'« autres ressources, provenant notamment de legs, donations et fondations, rémunérations de services, fonds de concours et subventions diverses »⁶. C'est effectivement cette loi « qui a officiellement ouvert l'université à des activités dérivées de la recherche, mais souvent plus lucratives que celle-ci, telles les consultations, les expertises, les études à court terme » (Pollak, 1976 : 116).

Cette tendance à la libéralisation de l'Université se donne encore à voir dans l'autorisation qui lui est donnée d'embaucher du personnel contractuel. L'« autonomie », enfin, satisfait certes une revendication du mouvement universitaire contestataire aspirant à un pouvoir de décision des universitaires – étudiants compris – quant au budget et à la pédagogie de leur institution ; mais elle instille aussi une forme de concurrence entre universités, non seulement en officialisant leurs différences mais surtout en les renforçant, ce qui va dans le sens des réformistes favorables à l'importation de certaines pratiques universitaires américaines.

Les centres universitaires expérimentaux de Dauphine et Vincennes

Outre la loi d'orientation adoptée en novembre 1968, la stratégie du pouvoir en place de sortie de la crise universitaire consiste notamment en la création de trois centres universitaires expérimentaux – Dauphine, Vincennes, et Luminy – qui vont mettre en œuvre une grande partie des mesures envisagées par les responsables de la politique scolaire et l'AEERS avant « 68 ».

Pierre Tabatoni, professeur de sciences économiques et souvent présenté comme le « père fondateur » de la gestion en tant que discipline académique en France, est chargé de mission pour la mise en place du Centre universitaire de Dauphine (CUD). Il jouit de précieuses relations avec les milieux économiques nationaux et internationaux et a largement contribué à la création du premier IAE à Aix-en-Provence en 1955. Proche de la Fondation nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises (FNEGE), de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), partie prenante des politiques de productivité, il a séjourné à plusieurs reprises aux Etats-Unis,

⁶ Article 27 de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968.

notamment au *Carnegie Tech* qui constitue une grande source d'inspiration pour son projet de « sciences des organisations » (Pavis, 2003 : 91).

Dès le début, des représentants du patronat sont associés à ce projet, François Bloch-Lainé étudiant « avec le CNPF les débouchés à prévoir ». Il en découle un « projet orienté vers la formation à la gestion des entreprises, un domaine où nos facultés de Droit et de Science économiques sont très en retard sur les universités anglo-saxonnes » (de Chalendar⁷, 1970 : 35).

L'historien Jean-Baptiste Duroselle fait, lui, partie des fondateurs du Centre universitaire expérimental de Vincennes (CUEV). Sa connaissance des universités américaines, liée à son expérience d'enseignement à Harvard et de directeur de la commission franco-américaine d'échanges universitaires, a pu contribuer à son association au projet. Pierre Dommergues et Hélène Cixous, autres fondateurs de Vincennes, ont, eux aussi, une connaissance pratique de l'Université américaine⁸. L'aspiration à rendre possible la pluridisciplinarité des recherches, des enseignements et des formations, sur le modèle en partie des *studies*, conduit à imiter le système américain des *credits* associé à celui de « dominante » et « sous-dominante ». En effet, le mot d'ordre de la « pluridisciplinarité » fait consensus parmi les premiers Vincennois⁹, mais il reste à lui trouver une organisation pratique, un cadre institutionnel. M. Debeauvais, notamment créateur des universités d'été de « Peuple et culture », membre fondateur du Comité d'action pour l'innovation et la recherche en éducation créé en mai 1968, directeur d'études à l'EPHE où il enseigne l'éducation comparée et la planification de l'éducation, et expert à la Direction des affaires scientifiques de l'OCDE ainsi qu'à l'UNESCO, se retrouve chargé de l'élaboration du projet pédagogique du CUEV. Compte tenu des délais, très courts, impartis, M. Debeauvais se tourne vers l'existant :

« *Moi ce que j'ai fait, c'est prendre le modèle américain. Je ne l'ai pas dit, mais c'est ce que je faisais. Pourquoi ? Parce que les universités américaines – j'avais beaucoup réfléchi là-dessus à l'OCDE et à l'EPHE – c'était l'université qui s'était révélée la mieux adaptée. Les universités européennes étaient restées figées et les universités américaines avaient gardé un dynamisme extraordinaire pour s'adapter à des quantités de choses et évoluer constamment* »¹⁰.

Depuis la lecture d'un ouvrage de Joseph Ben David expliquant notamment que les universités américaines s'étaient modernisées grâce à l'entrée du secteur privé obligeant les universitaires à s'ouvrir à la demande sociale, M. Debeauvais est en effet assez admiratif du fonctionnement de l'Université aux USA et particulièrement impressionné par le système des *credits*¹¹, offrant notamment la possibilité d'étaler le temps des études. Or, personnellement soucieux de favoriser une certaine démocratisation de l'enseignement supérieur et l'ascension sociale des classes populaires, M. Debeauvais se préoccupe avant tout de trouver un système permettant aux « travailleurs » de reprendre des études :

« *Le rythme américain du semestre permettait une progression flexible d'unités capitalisables, déjà prônée par Bertrand Schwartz*¹². *Au total, un plein-temps comporterait 10 crédits par an, et 30 pour une licence, avec contrôle continu, possibilités de choix des crédits par les étudiants, ce qui leur permettait de construire leur programme en les mettant en situation de choix. Je proposais aussi d'accroître ces possibilités en leur permettant de choisir un quart de leurs crédits en dehors de leur Département de dominante* »¹³.

⁷ J. de Chalendar est l'un des conseillers d'E. Faure, ministre de l'Education nationale du 12 juillet 1968 au 20 juin 1969.

⁸ Tzvetan Todorov, recruté comme « professeur associé » à « Vincennes » à son retour de Yale, contribue lui aussi à l'importation du modèle américain, notamment pour la conception de l'enseignement des lettres du CUEV (Todorov, 2006 : 101-103).

⁹ La première partie du « Premier bilan » établi par le Conseil du CUEV en septembre 1969 est ainsi consacrée à sa « Vocation pédagogique » et son premier point concerne la « perspective expérimentale de décroisement du savoir [...] par souci scientifique et pratique », Fonds F delta res 0696/2, BDIC.

¹⁰ M. Debeauvais, dans Katharina Bellan, *Le Vent de Vincennes*, film long métrage, VLR production, 2005.

¹¹ Source : entretien de M. Debeauvais avec C. Soulié.

¹² B. Schwartz est à l'époque chargé de la « formation permanente » au sein du cabinet d'E. Faure, et doté d'une longue expérience de directeur de l'Institut National pour la Formation des Adultes de Nancy (INFA).

¹³ Debeauvais M., *Quelques souvenirs sur les origines de Vincennes*, 29 janvier 1998, p.5.

La seule objection, venue de J.-B. Duroselle, tenait au risque de résistance face à la connotation américaine de l'expression « crédits » :

« *“Je n’ai rien contre ton système de crédits, mais le mot fera réagir, car on dira qu’on copie les Américains”.*

Moi : C’est pourtant un modèle intéressant, et qui sera compris à l’étranger.

“Peut-être, mais c’est le mot de ‘crédit’ qu’il faut éviter”

– *Qu’est-ce que tu proposes alors ?*

“Pourquoi pas ‘unité de valeur’ ?”

– *Mais ça ne veut rien dire !*

“Eh bien, justement.”

Il avait raison ; non seulement les UV ont été acceptées sans débat par les enseignants du “noyau cooptant”, mais en deux années la plupart des universités françaises avaient adopté les UV pour remplacer les certificats, sans que le Ministère les ait réglementées. C’est donc Vincennes qui est à l’origine de cette réforme nationale »¹⁴.

Parmi d’autres « innovations » importées des États-Unis, on compte aussi l’organisation en semestres – qui sera, elle aussi, adoptée par beaucoup d’universités – ainsi que la volonté d’attribuer un bureau pour quatre enseignants, dans l’idée notamment de favoriser leurs rencontres avec les étudiants. En revanche, l’exigence d’une plus grande présence et disponibilité sur le campus des enseignants – un premier projet évoquant « une matinée ou après-midi ou soirée par semaine »¹⁵ puis un autre, plus ambitieux encore, « deux jours ou quatre demi-journées par semaine »¹⁶ – d’inspiration américaine là encore, ne s’est jamais concrétisée :

« J’attendais beaucoup de cette nouveauté qui pouvait fixer dans l’université la vie intellectuelle, contrairement à la tradition de nos Facultés de Lettres, en favorisant des relations d’échanges entre les enseignants, et avec les étudiants. À ma grande déception, ce projet que j’avais pris la précaution de ronéotyper et de distribuer aux participants fut démantelé aussitôt par les revendications d’une vingtaine d’étudiants prétendant représenter des groupes divers, connus ou inconnus, ayant tous besoin de locaux. J’étais étonné que les enseignants leur cèdent si facilement. C’est seulement par la suite que j’ai compris que la pénurie de lieux et de moyens de travail dont ils se plaignaient à la Sorbonne légitimait aussi leur absentéisme. La ressource invisible correspondante, c’est le temps libre et sa libre disposition, pour la recherche, les travaux personnels ou tout autre emploi au choix de chacun. Après l’euphorie créative de la préparation, c’est à l’occasion de cette réunion transformée en Assemblée générale que j’ai perçu l’ampleur des difficultés qu’il faudrait affronter pour surmonter les risques de dérive du projet »¹⁷.

Cette anecdote, qui a pour cadre la première assemblée générale du CUEV, souligne les limites rencontrées par l’importation d’un modèle pédagogique étranger se heurtant à la forte inertie d’habitus pédagogiques nationalement construits. Il faut toutefois préciser, à la décharge des enseignants, que les bureaux qui leur étaient initialement destinés étaient moitié moins nombreux qu’envisagés¹⁸ et que, alors même que la loi d’orientation prévoyait la possibilité pour les groupes étudiants d’obtenir des locaux pour leurs activités politiques, aucun n’avait été prévu par les plans de construction de Vincennes.

Une certaine inertie semble aussi s’être manifestée sur le plan disciplinaire. Ainsi, et en opposition à la vocation pluridisciplinaire du CUEV, M. Debeauvais opte pour une organisation en « départements disciplinaires » – dont la principale innovation réside dans leur fonctionnement moins « mandarinal »

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Source : « Avant-projet de Vincennes (base de discussion) », Fonds Hélène Cixous, NAF 28080/V4, BNF-Richelieu (on peut le dater approximativement d’août-septembre 1968).

¹⁶ Source : « Commission d’orientation de Vincennes. Rapport sur les travaux de la sous-commission du statut des enseignants », 4 octobre 1968, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13.

¹⁷ Debeauvais, M., *doc. cit.*, p. 5.

¹⁸ « le centre n’est pourvu que d’un nombre insuffisant de bureaux d’enseignants (30 pour 240 enseignants) », soit un pour huit, Source : « Lettre du 18 février 1969, rapport sur les perspectives de la rentrée universitaire 1969 dans la région parisienne (étudiants et locaux), Ministère de l’Education nationale, Inspection générale de l’administration », Fonds 19870192/35, AN.

que celui des anciennes chaires et sections, car fondés sur l'existence de collectifs englobant les enseignants de tout rang. Dans l'esprit de M. Debeauvais, le département doit remplacer la structure facultaire – très critiquée en mai et depuis les colloques de l'AEERS – et c'est un modèle « *plus scientifique* », car fondé sur l'idée de discipline, que celui des facultés, pensé en fonction d'une profession.

Outre ce remplacement des anciennes « *sections* » par des « *départements* », celui du « *doyen* » par un « *président* », l'organisation en « *semestres* », le système des « *UV* » et celui de « *dominante/sous-dominante* » qui sont liés, le souci de favoriser les échanges entre étudiants et enseignants, le modèle universitaire américain inspire encore le désir d'ouverture du CUEV aux enseignants « *associés* » – recrutés en raison de leurs compétences spécifiques mais dépourvus des titres universitaires requis pour les fonctions d'enseignant titulaire, ils sont contractuels et le plus souvent étrangers¹⁹.

L'« *innovation* » à Vincennes, en partie imitée ailleurs, prend ainsi la forme d'une sorte d'importation, plus ou moins clandestine, du modèle universitaire américain dans une université qui, paradoxalement au début, est en grande partie tenue par des partis d'extrême-gauche aux discours violemment anti-américains.

Conclusion

Marianne Debouzy, une américaniste vincennoise, souligne ce paradoxe : « *C'est là un point extrêmement important : les étudiants en mai 68 croyaient faire la révolution alors qu'ils ont fait l'américanisation de l'université française !* »²⁰. Elle n'est toutefois que partielle et loin d'être le fait des étudiants « *soixante-huitards* ». Elle s'inscrit dans un processus de moyen terme, amorcé au milieu des années 1950, dans un contexte d'« *explosion* » des effectifs étudiants, qui remet en question le fonctionnement traditionnel de l'Université française. Le souci très partagé de changements fait nombre d'acteurs se tourner vers l'étranger. L'exemple des universités américaines présente des avantages à mêmes de satisfaire des intérêts contradictoires.

L'orientation libérale, partagée par le pouvoir gaulliste, y trouve des modèles d'universités autonomes, concurrentielles et sélectives, permettant un relatif désengagement de l'Etat par le biais de financements privés, via des fondations, et l'augmentation des frais d'inscription. La mise en concurrence est considérée comme source d'émulation entre universités et l'autonomie source d'une meilleure adaptation à l'environnement et aux débouchés socio-économiques.

La professionnalisation des formations rencontre, en outre, l'intérêt du patronat – qui a financé, via le CNPF, des initiatives telles que celles de l'AEERS visant à promouvoir ces orientations de la politique universitaire française, également soutenues par le pouvoir en place.

Des universitaires, indépendamment de leur orientation politique, vont aussi trouver dans ces exemples étrangers une aubaine pour remettre en cause la gouvernance quasi féodale de l'Université, des facultés et de leurs sections, fondée sur les prérogatives très inégalitaires des enseignants selon leur statut. Ils y trouvent, en outre, une organisation des savoirs orientée vers leurs applications plutôt qu'en fonction des disciplines, ce qui présente des avantages pour des disciplines dominées ou en perte d'attractivité et, plus globalement, multiplie les configurations pluridisciplinaires possibles pour l'enseignement et la recherche. La préoccupation des débouchés professionnels des étudiants comme le souci de collaborations hors de son périmètre disciplinaire ont ainsi pu contribuer à emporter les faveurs des universitaires français pour l'adoption d'un modèle universitaire plus pluridisciplinaire, tel que celui des USA.

Les étudiants, eux aussi, ont pu y trouver les mêmes intérêts : ceux de la dimension plus appliquée voire professionnalisante des enseignements pluridisciplinaires, une plus grande part de liberté avec la possibilité de choisir des « *UV* » dans la constitution de leur « *dominante* » et « *sous-dominante* ».

En revanche, les aspirations à améliorer l'encadrement pédagogique, mises en avant par les responsables de la politique universitaire notamment, vont s'avérer des velléités. Ainsi, l'augmentation de la charge de service et l'extension des prérogatives enseignantes dans l'accompagnement et l'orientation des étudiants n'entreront pas en vigueur. On peut y voir une forme de résistance des

¹⁹ Ce type de recrutement est rendu possible par la loi d'orientation du 12 novembre 1968, titre VI, article 30.

²⁰ « Les rapports entre mouvements américains et mouvements français, Les années 68 : événements, cultures politiques et modes de vie », *Lettre d'information*, n° 11, 27 novembre 1995, Paris I, IMG, p. 11.

universitaires français, peu disposés dans leur socialisation professionnelle à ces pratiques, mais aussi si ce n'est surtout, l'effet d'un manque de moyens alloués par les responsables de la politique universitaire – qui envisagent ces extensions de responsabilités des enseignants mais sans compensation de salaire et qui ne financent pas ne serait-ce que les lieux pour rendre possibles les rencontres entre étudiants et enseignants.

La volonté de rendre les enseignements moins magistraux sera, elle, laissée au bon vouloir des uns et des autres, aucune formation *ad hoc* des enseignants du supérieur n'étant mise en place.

On voit donc que si la dimension organisationnelle du modèle universitaire américain est largement introduite en France à l'occasion de la très forte demande de changement de fonctionnement de l'Université « autour de 68 » ; la dimension plus pédagogique de ce modèle est, elle, laissée de côté.

L'importation est donc très sélective et fait l'objet d'adaptations aux habitudes académiques nationales et aux choix budgétaires des responsables de la politique universitaire.

Bibliographie

AEERS, (1968). *Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du colloque d'Amiens*, Paris, AEERS-Dunod, 1968.

Bongrand, P. (2012). La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution, *Politix*, 2/98, 35-56. <https://doi.org/10.3917/pox.098.0035>

de Chalendar, J. (1970), La loi d'orientation. La désignation des nouvelles universités (suite), *Etudes*, 332, 21-48. <https://doi.org/10.3917/etu.g321.0021>

Auteur (2017). L'institutionnalisation de domaines d'études pluridisciplinaires autour de 68 : Entre intérêts savants, économiques et militants. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 11/3, 351-377. <https://doi.org/10.3917/rac.036.0351>

Auteur (2021). L'entreprise réformatrice de l'AEERS, In J. Cahon et B. Poucet (dir.), *Réformer le système éducatif. Pour une école nouvelle, mars 1968*, Rennes, PUR, 97-110.

Guiader, V. (2008). *Socio-histoire de la prospective. La transformation d'une entreprise réformatrice en expertise d'Etat*, thèse pour l'obtention du grade de docteur en science politique, Paris-Dauphine, décembre 2008, 571 p.

Mazon, B. (1988), *Aux origines de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Le rôle du mécénat américain (1920-1960)*, Paris, Cerf, 1988, 187 p.

Pavis, F. (2003). *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France. Années 1960-1990*, thèse de doctorat en sociologie, université de Paris I.

Peyrefitte, A. (2000), *C'était de Gaulle, Tome 3 « Tout le monde a besoin d'une France qui marche »*, Paris, Fayard, 680 p.

Pollak, M., (1976). La planification des sciences sociales, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2/2-3, 105-121. <https://doi.org/10.3406/arss.1976.3455>

Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 386 p.

Tanguy, L. (2002). La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV^e et V^e Plans (1962-1970), *Revue française de sociologie*, 43/4, 685-709. DOI : 10.2307/3322880

Todorov, T. (2006). *Devoirs et délices. Une vie de passeur. Entretiens avec Catherine Portevin*, Paris, Seuil, 394 p.

Volkoff, S. (1970). Les salaires en 1968, année de Grenelle, *Economie et statistique*, 14, 3-9. <https://doi.org/10.3406/estat.1970.1962>

Vrain, P. (1973). *Les débouchés professionnels des étudiants, lettres, droit, sciences économiques, instituts d'études politiques, grandes écoles de commerce*, Cahiers du centre d'études de l'emploi, 3, Paris, PUF, 1973, 145 p.

Weil, L. (1962). Pour un cycle court dans l'enseignement supérieur français, *Les Cahiers de la République*, novembre-décembre, 944-946.