



HAL
open science

Le département de philosophie de Vincennes de 1968 à 1972. Politisation et pratiques transgressives de l'enseignement dans l'après 68.

Christelle Dormoy-Rajramanan

► To cite this version:

Christelle Dormoy-Rajramanan. Le département de philosophie de Vincennes de 1968 à 1972. Politisation et pratiques transgressives de l'enseignement dans l'après 68.. 2019. halshs-02066091

HAL Id: halshs-02066091

<https://shs.hal.science/halshs-02066091>

Preprint submitted on 13 Mar 2019

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.

Le département de philosophie de Vincennes de 1968 à 1972. Politisation¹ et pratiques transgressives de l'enseignement dans l'après 68.

Résumé: Cet article s'attache à comprendre comment, dans le contexte de forte politisation et de remise en question du fonctionnement universitaire des « années 68 », l'engagement politique d'universitaires parmi les plus militants – tels que ceux du département de philosophie de Vincennes à ses débuts – a pu façonner leurs pratiques pédagogiques. Il s'agit en outre de repérer les propriétés professionnelles et sociales favorisant ce type d'investissement militant du métier.

On ne connaît Vincennes qu'à travers ses « vedettes », les témoignages de certains de ses acteurs, ou encore par les images véhiculées par la presse de l'époque et même d'aujourd'hui à l'heure des commémorations de 68. Présentée comme l'incarnation de l'esprit de mai, cette université est le plus souvent dépeinte comme ultra politisée et « gauchiste », ou bien dans sa dimension avant-gardiste en matière de production intellectuelle et de pratiques pédagogiques – pluridisciplinaires, en petits groupes, et sans examens dans leur forme traditionnelle -, ou parfois encore comme une université populaire parce qu'ouverte aux non bacheliers. Ces récits mythiques, des plus positifs aux plus négatifs, sont tous partiels et partiels, et pèchent par exagérations et excès d'homogénéisation de cette expérience, en réalité plurielle, et ce dès sa conception.

Seule une analyse socio-historique de cette institution et de ses acteurs permet de rompre avec ces partis pris et ces reconstructions *a posteriori*. Cette étude s'attache donc à analyser sociologiquement les différents usages qui ont pu être faits de ce cadre institutionnel. Elle permet de prendre la mesure de la pluralité des Vincennes anticipés mais aussi vécus, c'est-à-dire des projections et formes d'investissement auxquelles ce projet a donné lieu.

En raison des conditions de sa création et de ses spécificités institutionnelles, sa dimension expérimentale permettant une grande liberté d'initiative, Vincennes a attiré des enseignants parmi les plus désireux et les plus convaincus de la possibilité de subversions pratiques de l'enseignement dans le supérieur. Cette université expérimentale apparaît donc comme une institution des plus pertinentes à étudier pour éclairer comment, dans le contexte de forte politisation du milieu universitaire de 68, des enseignants en sont venus à expérimenter de nouvelles formes de « travail du poste », notamment liées à une « appropriation militante de l'identité professionnelle » (Muel-Dreyfus, 1992). Nous faisons en effet l'hypothèse que la multiplication, durant cette période, des critiques adressées au fonctionnement de la pédagogie dans le supérieur, a favorisé de nouvelles pratiques du métier, notamment chez les universitaires les moins liés à et par « la reproduction du corps enseignant » (Bourdieu, 1987).

Il s'agit donc de considérer en quoi certaines positions dans l'univers intellectuel et académique sont propices ou non aux usages militants de l'enseignement, avant que d'analyser les effets de différentes formes d'engagement politique sur les pratiques pédagogiques.

Le présent travail s'intéresse plus particulièrement au département de philosophie de Vincennes, prisme déformant à partir duquel a souvent été considéré l'ensemble de l'institution vincennoise. La période étudiée s'étend de 1968 à 1972, ce laps de temps permettant d'observer la mise en place du département ainsi que les premiers départs

¹ « Politisation » est pris ici dans le sens de « mécanisme de *requalification* des objectifs assignés à l'action : de sociaux, ou culturels, ou religieux, et ainsi de suite, ils 'deviennent' politiques, dans une sorte de reconversion – partielle ou totale- des finalités qui leur sont assignées, des effets qui en sont attendus et des justifications qu'on peut en donner. » (Lagroye, 2003)

d'enseignants et la relative stabilisation de l'équipe enseignante qui suit, les derniers arrivés sur cette période ayant été nombreux à poursuivre l'ensemble de leur carrière à Paris VIII. Par ailleurs, l'année 1972 « marque la disparition des organisations maoïstes les plus importantes et une désertion massive dans les rangs des organisations trotskistes » (Poliak, 1983) et constitue donc une rupture, l'amorce d'un processus de reflux de l'engagement politique.

Cet espace, à cette période, est donc envisagé comme cas limite de ce qu'ont pu être les effets de l'engagement politique d'universitaires sur leurs pratiques pédagogiques, dans ce contexte de crise de mai 68 qui autorise, en ouvrant l'horizon des possibles, la subversion en actes.

Méthodologie²

Hormis l'article de C. Soulié « Le destin d'une institution d'avant-garde : histoire du département de philosophie de Paris VIII » et une partie secondaire de sa thèse, seul le mémoire de S. Audebert avait, jusque là, pour objet spécifique le département de philosophie de Vincennes, mais sur une période très restreinte. Néanmoins, les travaux de L. Pinto et C. Soulié portant sur le champ philosophique sont très instructifs de la position et de la production de certains enseignants du département de philosophie de Vincennes. Cette étude repose donc sur le dépouillement d'archives, seul matériau donnant accès à certaines données de la vie du département de philosophie, tels que les comptes-rendus d'assemblées générales de département, des tracts ou des listes d'Unités de Valeur. Le Fonds Assia Melamed (FAM) de la BDIC et le Fonds Vincennes de Paris VIII se sont révélés particulièrement riches, utilement complétés par les Fonds Hélène Cixous de la BNF. Ces archives péchaient toutefois par leur dimension purement factuelle et leur relatif silence sur les pratiques pédagogiques des enseignants. La reconstruction de cette expérience nécessitait donc de recourir aux souvenirs des acteurs. Nous avons de ce fait utilisé les entretiens réalisés avec certains par A. Melamed, S. Audebert, ou nous-même. Pour ne pas rester prisonnier des biais inhérents à la présentation de soi, nous avons mis ces témoignages en perspective avec un travail biographique sur chacun des membres du corpus.

1. Un contexte propice au renouvellement des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur

a. Crise universitaire et politisation du débat pédagogique

Si la crise de Mai-juin 1968 ne peut être réduite à sa dimension universitaire, celle-ci nous intéresse ici au premier chef. Sans revenir aux causes de la crise universitaire, ni même au détail des modalités et des contenus de la critique de l'Université traditionnelle, il nous faut rappeler que les événements de 68 ont été émaillés de débats et de commissions de réflexion ayant pour objet la refonte de l'enseignement supérieur. Associant étudiants et enseignants, avec des tentatives de jonctions nationales et interdisciplinaires, ces commissions ont donné lieu à des propositions de réforme axées sur les deux principaux points de contestation : les structures décisionnaires facultaires – au sein desquelles, jusque là, seuls les enseignants de rang A avaient voix au chapitre - et les méthodes et contenus pédagogiques, jugés archaïques.

A ces projets de réformes plus ou moins formalisés, s'ajoutent des mots d'ordre plus généraux sur le refus de la sélection, le droit à l'information politiques sur les campus, et sur l'ouverture de l'Université aux travailleurs.

² Cet article s'appuie sur des recherches effectuées dans le cadre d'un doctorat en science politique portant sur le Centre Universitaire Expérimental de Vincennes, de 1968 à 1980, pris comme cas limite des évolutions de l'Université française depuis 68 et de ses rapports avec le champ politique, et poursuit un travail entamé en 2004 qui a donné lieu à un mémoire de DEA intitulé « Le département de philosophie de Vincennes de 1968 à 1975 et l'expérimentation d'une utopie pédagogique ».

Cette demande de réforme de l'enseignement supérieur est en fait bien antérieure au mois de mai 68 et remonte à la fin des années 50, dans un contexte d'explosion des effectifs étudiants et de fort taux d'échec³. Remettant en cause le fonctionnement traditionnel de l'Université et posant le problème du surpeuplement des amphithéâtres, cette crise de croissance de l'enseignement supérieur s'est accompagnée d'un processus de «politisation du débat pédagogique» (Prost, 2004).

Les événements de mai-juin 68 vont avoir un effet de publicisation de cette demande de réforme universitaire et par là même d'accélération de sa réalisation. Ils contribuent par ailleurs à écarter certaines options, telle que celle la sélection à l'entrée de l'Université pourtant prévue par le plan Fouchet entré en vigueur à la rentrée 67 et exigée par de Gaulle depuis longtemps.

b. La « loi Faure »

Face à l'ampleur de la contestation de l'ordre universitaire traditionnel, le pouvoir politique est tenu de réagir et d'arbitrer entre ses propres projets de réforme et son souci de retour à l'ordre. Après deux remaniements à la tête du Ministère de l'Education nationale, c'est finalement E. Faure, homme politique chevronné mais aussi universitaire en sa qualité de professeur de droit, qui est chargé de faire passer les examens et concours de l'enseignement et de rendre possible la prochaine rentrée universitaire. Il choisit de s'entourer d'un cabinet composé de beaucoup plus d'universitaires que d'ordinaire et prend comme plus proches collaborateurs MM M. Alliot et G. Antoine, deux universitaires aux prises de position réformatrices connues.

Le 24 juillet, le ministre déclare à l'Assemblée nationale qu'« il faut faire disparaître les traces de la conception napoléonienne de l'Université centralisée et autoritaire », que « le mouvement des étudiants exprime un malaise profond », parle de « la nécessaire démocratisation de l'enseignement » et reconnaît encore au mouvement contestataire la légitimité de la revendication d'une « transformation des programmes et des méthodes d'examen ». Le pouvoir politique se fait donc l'écho d'une partie des critiques adressées à l'Université. Cette disposition du pouvoir vis-à-vis des revendications de réforme de l'enseignement supérieur, imposée par un rapport de force favorable au mouvement, va notamment s'incarner dans les principes fondamentaux de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur, votée en novembre 1968, qui sont l'autonomie, la participation et la pluridisciplinarité.

La nécessité d'une « nouvelle relation pédagogique » y est présentée comme une priorité : les « unités de valeur » (U.V.) remplacent les anciens certificats annuels et permettent la pluridisciplinarité. Outre cette dimension pédagogique, la « loi Faure » ouvre les instances décisionnaires des nouvelles universités - qui remplacent les facultés- aux enseignants de tout grade ainsi qu'aux étudiants. Enfin, le principe du droit syndical est reconnu et le souci de la démocratisation affiché.

La radicalité apparente des changements est toutefois à nuancer puisque le pouvoir politique ne concède pas au mouvement toutes ses revendications, et loi s'en faut. La « participation » n'est pas la « cogestion » et reste essentiellement aux mains des enseignants et très limitée pour les étudiants, surtout ceux de première année, les plus nombreux. De même, si le terme de « sélection » est absent du texte de loi, l'idée y est avancée sous couvert « d'orientation » et de diversification des cursus. Par ailleurs, la revendication des étudiants de participer aux jurys d'évaluation de leurs pairs reste lettre morte – ça aurait d'ailleurs été la

³ De 1958 à 1968, le taux de scolarisation de la classe d'âge des 19-24 ans est ainsi passé de 2,8 à 6 %, s'accompagnant parallèlement d'une progression du taux d'échec en première année qui atteint, en 1967, jusqu'à 70% dans certaines facultés (Source : C. Grignon et J.-C. Passeron, *Innovations pédagogiques avant 1968*, Paris, CES, OCDE, 1970)

seule exigence adressée à E. Faure par C. de Gaulle. D'autre part, l'instauration des Conseils d'Université est l'occasion pour le pouvoir politique de faire entrer « des personnalités du monde extérieur » à l'intérieur des structures décisionnelles de l'Université alors que la majorité du monde universitaire s'y opposait depuis longtemps.

Enfin, le contexte politique rendant difficile la prise de décisions tranchées qui auraient exposé à la mobilisation soit des plus conservateurs soit des plus contestataires, il est décidé de laisser la responsabilité des changements pratiques en termes de pédagogie aux acteurs universitaires eux-mêmes, en leur offrant un cadre très lâche – d'où le choix d'une « loi d'orientation » plutôt que d'une « loi cadre »- dont le contenu serait à préciser au cas par cas, localement.

c. Vincennes : l'institutionnalisation des expérimentations pédagogiques

La croissance continue des effectifs universitaires depuis les années cinquante, cumulée au taux de réussite particulièrement important de la session du baccalauréat 68, oblige à prévoir l'accueil d'au moins 17 000 nouveaux étudiants pour la rentrée 68, pour la seule académie de Paris. Ce besoin en locaux, réclamés depuis le début des années 60 par les universitaires, va donner lieu à la création d'une rapidité sans précédent de différents établissements.

Ces créations sont l'occasion de donner satisfaction au mouvement universitaire sur quelques points, tout en satisfaisant par ailleurs les partisans d'une réforme plus technocratique de l'enseignement. En effet, cette crise et les réformes qui s'ensuivent sont aussi l'occasion pour le pouvoir politique de contourner les résistances des « mandarins » pour mettre en œuvre des réformes envisagées depuis longtemps.

Les universités de Marseille Luminy, orientée vers les sciences naturelles, de Dauphine, vers les sciences économiques, et de Vincennes, vers les lettres et sciences humaines, sont créées dans cette optique. Ces trois centres expérimentaux, créés entre octobre et décembre 1968, malgré leurs orientations disciplinaires principales différentes, ont en commun les principes de la pluridisciplinarité, du travail en petits groupes, du contrôle continu, mais aussi de l'adaptation des contenus aux débouchés professionnels autres que ceux de l'enseignement. Ce dernier point, essentiel en dépit de l'oubli dont il est l'objet concernant Vincennes, implique l'ouverture du corps enseignant à des professeurs associés du monde extérieur, et l'apprentissage obligatoire pour tout étudiant d'au moins une langue vivante.

Le Centre universitaire expérimental de Vincennes, constitue ainsi le cadre institutionnel offert par le pouvoir politique aux étudiants et enseignants les plus critiques du fonctionnement de l'Université traditionnelle, selon une stratégie d'endiguement⁴, et va donc être l'un des lieux officiels du renouvellement des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Sa dimension expérimentale permet au pouvoir politique de se présenter comme ouvert aux innovations inspirées par le mouvement de Mai, sans pour autant les généraliser, elle autorise ainsi les subversions pratiques de la pédagogie dans l'enseignement supérieur, tout en les circonscrivant et les canalisant.

Créé quasiment *ex nihilo*, la cooptation des nouveaux enseignants par les anciens était impossible à Vincennes, d'où la création d'un « noyau cooptant » composé de 39 enseignants⁵, chargés de recruter leurs futurs collègues. 248 titulaires, volontaires, sont ainsi retenus pour

⁴ Ceci nous a été confirmé par un entretien réalisé par l'auteur avec J. de Chalendar, membre du cabinet d'E. Faure, mars 2008

⁵ Le « noyau cooptant » est composé de Badiou, Bellemin-Noël, Berger, Bouvier, Bruhat, Cabot, Castel, Catala, Cixous, Devisse, Dommergues, Droz, Dubois, Duroselle, Fernandez, Foucault, Fouet, Frazee, Gross, Julliard, Kaufholz, Lecerf, Le Ny, Levailant, Marcus, Miquel, Mitterrand, Monod, Mossé, Nicolai, Passeron, Raillard, Richard, Rouvier, Serres, Tosi, Urrutia, Veyrenc et Zemb.

enseigner à ce centre expérimental dès janvier 1969. L'équipe pédagogique ainsi recrutée est caractérisée par une concentration d'enseignants particulièrement favorables au mouvement de Mai.

Les raisons de la venue à Vincennes sont d'ordre à la fois politique et professionnel, dans des proportions variables selon les uns et les autres, certains se considérant pédagogues ou plutôt chercheurs avant tout alors que d'autres se perçoivent d'abord comme militants, voire leaders politiques. Ainsi, certains semblent avoir rêvé d'une université d'élite, tournée vers la recherche et l'avant-gardisme scientifique et intellectuel, d'autres étaient plus soucieux de démocratisation et aspiraient à une «université populaire», quand d'autres encore avaient pour objectif de créer un bastion de la révolution. Cette hétérogénéité des conceptions de ce que devait être Vincennes a donné lieu à de très fortes tensions et à des désaccords irrémédiables, concernant notamment les modes d'octroi des U.V., les conditions d'inscription des non-bacheliers, la « participation » à la gestion de l'université, sans oublier l'attitude à adopter envers les luttes sur place et à l'extérieur.

Le choix des statuts définitifs de Vincennes va donc constituer un enjeu de lutte et prendre du temps, il ne sera arrêté que le 19 octobre 1970, date à partir de laquelle le CUEV devient Paris VIII.

Au-delà du dispositif juridique et des divergences idéologiques s'imposent des pratiques de fait, telles que l'accueil de nombreux étudiants étrangers et de non bacheliers⁶, l'aménagement des cours étalé du lundi au samedi, de 9h à 22h. Plus largement, l'engagement politique de gauche qui caractérise nombre des étudiants et des enseignants qui lui donneront vie, a façonné cette institution à l'image des revendications antiautoritaires et antihiérarchiques prégnantes à l'époque. Les assemblées générales foisonnent, la libre parole et le tutoiement sont de rigueur et les programmes et méthodes sont revisités dans une perspective militante et/ou avant-gardiste. Les premières années, la majorité des enseignants du centre refuse de préparer à l'agrégation et seulement certains départements préparent au CAPES. De nombreuses initiatives militantes y voient le jour et, plus largement, Vincennes est en prise avec d'autres expériences de subversion pratique en matière d'éducation, de sexualité et de rapports de genre, etc.

Reste qu'en dépit d'un consensus apparent sur la volonté de transformation de la pédagogie, une étude plus détaillée amène à percevoir des lignes de fractures très nettes entre enseignants sur les façons d'en envisager les formes et les objectifs. Nous avons donc voulu comprendre les logiques qui présidaient au choix, plus ou moins conscient, de certaines pratiques pédagogiques, en faisant l'hypothèse que ce «choix» dépendait à la fois de dispositions professionnelles et disciplinaires, mais aussi de représentations du monde social, et donc de la politisation⁷ et des engagements politiques des enseignants.

2. Caractéristiques de la philosophie comme discipline et propriétés sociales des acteurs du département de philosophie de Vincennes

a. Une discipline objet d'usages des plus spécialistes aux plus profanes

La philosophie se caractérise d'abord par le caractère extensif de son domaine d'étude, tout objet pouvant potentiellement susciter l'intérêt du philosophe. Définie avant tout par sa méthode de questionnement systématique, cette discipline offre des potentialités infinies concernant ses contenus et autorise donc une assez grande liberté pédagogique.

⁶ Les non bacheliers sont 1 700 la première année, sur un total de 7 900 étudiants

⁷ «Politisation» est pris ici dans le sens de « dimension de la socialisation des individus qui souligne leur intérêt pour la politique » (Braud, 2004)

Pourtant, du fait notamment de l'existence du concours d'agrégation de philosophie, l'enseignement universitaire de celle-ci est des plus codifiés, supposant l'étude de l'histoire de la philosophie et des auteurs canoniques -Kant, Spinoza, Hegel, Platon et Descartes en tête (Soulié, 1995)-, de la logique et de la morale, ainsi que la pratique du commentaire de textes et de la dissertation.

En refusant de préparer leurs étudiants à cette agrégation, les enseignants du département de philosophie de Vincennes se libèrent de des obligations inhérentes à cet exercice de conformité académique, dénoncé comme tel par le mouvement de mai, et s'autorisent des prises de liberté vis-à-vis de ce programme et de ces méthodes d'enseignement.

La philosophie étant, en outre, considérée par certains comme une « non spécialité »⁸, n'exigeant pas d'érudition particulière mais seulement une aptitude à la réflexion, elle peut faire l'objet d'usages dilettantes, plus que d'autres disciplines aux droits d'entrée plus flagrants, telles que l'histoire, les langues, etc.

Par ailleurs, la tendance à l'exaltation de la fonction critique de la philosophie, qui prévaut depuis la fin de la seconde guerre mondiale (Isambert-Jamati, 1970), est exacerbée par le contexte de 68. Elle favorise la perception de la philosophie, qui prévaut à Vincennes, comme « discipline de rapport au monde, de rapport aux situations, de rapport aux circonstances, de rapport à l'engagement politique »⁹, comme outil permettant de « résister, d'avoir une faculté d'opposition peut-être plus que d'autres disciplines »¹⁰.

L'ensemble de ces caractéristiques nous ont laissé penser que cette discipline avait pu, plus que d'autres, susciter des expériences pédagogiques innovantes, notamment liées à l'investissement militant de sa pratique ; et ceci d'autant plus qu'elle était susceptible d'exercer une attraction particulière sur les étudiants très politisés de l'après-68, en quête de sens et d'« armes théoriques ».

b. Les étudiants du département

Une étude statistique des étudiants de Vincennes¹¹ fait apparaître la faible attractivité du département de philosophie qui n'arrive qu'en douzième position des disciplines choisies en tant que « dominantes » ou « sous-dominante » en 68-69, alors qu'il a Foucault comme directeur et qu'il jouit encore de la reconnaissance nationale de ses diplômes, qu'il perd en 1970. Cette tendance s'accentuera donc par la suite et les effectifs des étudiants ayant la philosophie comme spécialité à Vincennes seront compris, de 1968 à 1972, entre 400 et 200 par an.

Cependant, beaucoup d'unités de valeur (U.V.) y sont délivrées, 2500 par exemple en 1970-71, soit plus que le département de psychologie (2440) qui connaît lui plus de 1000 étudiants inscrits ne serait-ce qu'en dominante, ce qui prouve que beaucoup d'étudiants de Vincennes ont recours à ce département à titre d'U.V. « libres ».

Si le public du département de philosophie de Vincennes est tendanciellement moins doté scolairement et économique que celui des autres universités, il l'est plus que la moyenne des étudiants vincennois.

Sa part de non-bacheliers est ainsi de 15% quand la moyenne sur Vincennes est de 22%, celle de salariés est de 61% contre 69% et celle de salariés à temps plein de 27% contre 39%. Les salariés sont enseignants pour moins du quart, ce qui est un peu moins que la

⁸ Extrait d'un entretien réalisé par l'auteur avec D. Bensaïd, juillet 2004.

⁹ Extrait d'un entretien réalisé par l'auteur avec A. Badiou, juin 2004.

¹⁰ Extrait d'un entretien réalisé par l'auteur avec A. Brossat, juin 2004.

¹¹ Cette étude a été réalisée par C. Soulié à partir des statistiques produites par l'université, pour un ouvrage sur Paris VIII à paraître (qu'il soit ici remercié pour son aide). Nous prenons ici l'année 1973-74 comme référence car c'est pour elle que l'on dispose du maximum de données statistiques.

tendance générale sur Vincennes, les professions libérales y sont proportionnellement plus représentées que dans les autres départements (8% contre 5%) et c'est l'inverse pour les employés (4% contre 9%). Les étrangers y sont proportionnellement moins nombreux que sur l'ensemble de Vincennes (22% contre 32)¹².

Enfin, le département compte proportionnellement moins d'étudiants en première année et plus en maîtrise ou doctorat que l'ensemble de la fac. Pourtant, en 73-74, 51% de ses effectifs ont moins de 25 ans contre seulement 45% pour l'ensemble de Vincennes.

Tous ces indicateurs tendent à confirmer, à l'échelle de Vincennes, « la réputation d'excellence de cette dernière (la philosophie) attirant à elle les élèves les plus dotés qui pensent y trouver le lieu exemplaire de réalisation de leurs ambitions intellectuelles les plus hautes. » (Soulié, 1995)

Néanmoins, comparé à celui d'autres universités, le public du département de philosophie de Vincennes est caractérisé par la présence massive d'individus au parcours scolaire marqué par le « retard », soit une forme d'échec, qui se donne à voir dans son âge moyen relativement élevé. Ainsi, « le public de l'avant-garde philosophique vincennois des années 1970 est un public disparate et faiblement doté scolairement, à l'inverse de celui des grands prêtres de la Sorbonne » (Soulié, 1998).

La proportion importante de salariés mais aussi d'étrangers (32% en 1973-1974), interdits de concours en France, alliée à l'absence la « noblesse scolaire », font que la proportion d'étudiants se destinant au professorat est moins importante qu'ailleurs, ce qui facilite les « professions de foi anti-concours » (Soulié, 1998).

Si le public du département de philosophie ne se démarque pas par son excellence scolaire, le témoignage suivant laisse penser qu'il reste néanmoins acquis au « modèle lettré » (G. Mauger, C.F. Poliak et B. Pudal 1999), c'est-à-dire qu'il s'identifie aux grandes figures de l'intelligentsia et possède une « disposition scholastique lettrée » qui prend notamment la forme de lectures orientées vers l'avant-garde intellectuelle.

« Les attentes du public étaient très vives et elles étaient disparates, c'est-à-dire qu'il y avait un désir complexe qui était issu alors des années antérieures, parce que les années antérieures étaient des années très fortes en intensité théorique, c'était quand même l'époque des séminaires d'Althusser, des séminaires de Lacan, des séminaires de Lévi-Strauss, du structuralisme, tout ça, c'étaient des années de grande intensité intellectuelle. Je pense que l'attente du public de Vincennes était simultanément une attente (...) d'une intensité politique, de mobilisation, de nouveauté des enseignements, etc. Mais aussi, en même temps, une attente d'intensité intellectuelle parce que une bonne partie des gens qui étaient là était en effet qui disciple d'Althusser, qui de Foucault, qui de ...etc. Et donc ils attendaient une espèce de fusion un peu miraculeuse entre l'extraordinaire subtilité des édifices théoriques des années précédentes et l'extraordinaire intensité de la situation politique »¹³.

Aspirants intellectuelles, les étudiants -y compris les autodidactes (Poliak, 1992)- ont pu trouver au département de philosophie de Vincennes l'opportunité gratifiante de se confronter à plusieurs « vedettes » de la pensée, ce qui explique peut être les multiples interruptions, interpellations et contradictions auxquelles les philosophes du département ont été soumis par leurs étudiants et que relatent de nombreux témoignages.

Enfin, nous pouvons faire l'hypothèse que le caractère très masculin du public du département, qui compte seulement 31% de femmes en 74-75 contre 44% sur l'ensemble de Vincennes (ce qui est beaucoup moins qu'à l'échelle nationale), est un effet induit de son caractère militant, l'activité politique étant plutôt le fait des hommes (Gaxie, 1978). Les

¹² A Lyon II, à la même date, le pourcentage d'étrangers est de 6% (Bayard-Comte, 2004)

¹³ Extrait d'un entretien réalisé par l'auteur avec A. Badiou, juin 2004.

témoignages recueillis vont aussi dans ce sens : « *les étudiants venaient à Vincennes en fonction de l'enseignement et en fonction de l'intitulé, c'était un auditoire militant* »¹⁴.

c. Les enseignants du département

Méthodologie

Qui sont les philosophes titulaires de Vincennes ? Quelles sont leurs caractéristiques en arrivant au département ? Pourquoi y viennent-ils ?

Pour comprendre les conditions de possibilité des pratiques pédagogiques qui vont avoir cours au département de philosophie de Vincennes, il faut d'abord pouvoir prendre la mesure de la spécificité de la composition de son équipe enseignante.

Pour ce faire, nous avons retenu certaines propriétés permettant de situer les différents philosophes de Vincennes dans l'espace universitaire et intellectuel de l'époque. En nous inspirant, librement, du travail de P. Bourdieu sur ce même espace à cette même époque (Bourdieu, 1987), nous avons retenu les indicateurs suivants :

-Capital scolaire : la qualité de normalien, d'agrégé, de docteur d'Etat

-Capital de pouvoir universitaire : l'appartenance au comité consultatif des universités, aux jurys d'agrégation ; la qualité de doyen, vice-doyen, assesseur, directeur d'institut, ou de membre de l'Institut ; le poste occupé avant l'arrivée à Vincennes

-Capital de pouvoir et de prestige scientifique : la direction de laboratoires CNRS ; la participation à des colloques ; l'enseignement dans des « écoles intellectuelles » telles que l'école normale supérieure (ENS)

-Capital de notoriété intellectuelle : publication dans des collections de « poche » telles que celles des éditions Presses universitaires de France (PUF), Gallimard, Seuil ; publications dans des revues telles que *Critique*, *Les Temps modernes*, *Tel Quel*, *La Nouvelle Critique*, *Le nouvel Observateur*

-Dispositions politiques : la signature de pétitions (Sirinelli, 1990) ; l'engagement syndical et politique (à l'aide notamment du dictionnaire biographique du mouvement ouvrier dit « Le Maitron ») ; publications chez des éditeurs associés à la « pensée critique » (Olivera, 2008) tels que Maspero et les Editions de Minuit.

i. une relative marginalité institutionnelle et des « dispositions critiques » en partage

L'analyse de ces critères fait apparaître plusieurs spécificités du département de philosophie de Vincennes. D'abord, son corps enseignant est marqué par sa relative jeunesse qui n'est pas sans rapport avec son absence totale de capital de pouvoir universitaire. Les philosophes vincennois sont en effet tous exclus des instances de reproduction du corps enseignant ainsi que du sommet de la hiérarchie des postes, c'est-à-dire professeur titulaire de chaire à la Sorbonne. Seul M. Foucault a le titre de professeur mais en périphérie du champ intellectuel (Clermont-Ferrand puis Tunis), les autres étant tenus à un écart géographique et hiérarchique du sommet, certains cumulant l'éloignement en Province et le cantonnement dans le secondaire. La venue à Vincennes constitue donc pour tous une opportunité de carrière, tous accédant ainsi à la capitale et certains même à l'enseignement supérieur.

Du fait qu'ils soient « à peu près totalement privés ou affranchis des pouvoirs et des privilèges, mais aussi des charges et des obligations du professeur ordinaire (jurys de concours, direction de thèses, etc.) » (Bourdieu, 1987), ces enseignants sont donc relativement enclins à des prises de liberté vis-à-vis des pratiques académiques, tant au niveau des contenus que des méthodes d'enseignement. Cette disposition, exacerbée par la critique de

¹⁴ Extrait d'un entretien réalisé par l'auteur avec D. Bensaïd, juillet 2004.

l'académisme portée par 68, est au principe du refus du département de philosophie de Vincennes de préparer à l'agrégation, ouvrant par là les possibles pédagogiques - encore étendus quand, en 1970, l'habilitation du département à délivrer des diplômes nationaux sera supprimée par le Ministère de l'Education nationale.

Cette équipe enseignante se définit encore négativement par son manque relatif de capital de pouvoir et de prestige scientifique, M. Foucault faisant exception. Ceci tient, pour certains, à leur jeunesse (la moyenne d'âge est de 33 ans) et pour d'autres à la relative faiblesse de leur capital scolaire. Ainsi sur 16 titulaires, seuls M. Foucault, M. Serres et R. Schérer cumulent les titres de « normalien », d'agrégé et de docteur d'Etat, alors que la moitié de l'équipe ne bénéficie pas du prestigieux titre de « normalien agrégé » et que deux ne sont pas agrégés (ce qui était très rare dans les universités françaises d'avant 68, même pour les postes d'assistants [Amestoy, 1968]).

En revanche, près de la moitié des philosophes de Vincennes bénéficient d'un capital de notoriété intellectuelle, via une quantité non négligeable de publications à destination du grand public intellectuel.

Enfin, seuls M. Serres et H. Sinaceur sont dépourvus de dispositions politiques notoires, l'engagement politique ou la collaboration à des publications « critiques » semblant constituer le dénominateur commun à tous les autres enseignants.

Le décalage entre la notoriété intellectuelle et une position relativement dominée dans la hiérarchie des statuts et des institutions universitaires - manifestée notamment par le fait d'enseigner dans des établissements marginaux tels que l'EHESS, Nanterre ou justement Vincennes- n'est pas sans lien avec une « sorte d'humeur anti-institutionnelle », qui imprime sa marque à la démarche scientifique et politique de ces « hérétiques appelés à devenir hérésiarques » (Bourdieu, 1987). L'ambivalence de la reconnaissance de ces enseignants ferait donc naître chez eux une sorte de disposition à la critique, ou propension à la contestation et à la rupture avec l'univers académique qui refuse d'offrir sa reconnaissance. Les enseignants du département de philosophie de Vincennes vont donc s'attacher à se démarquer de la philosophie « académique » et de la « routine professorale », pour certains par souci de dépassement avant-gardiste, pour d'autres par nécessité, du fait de leur manque de maîtrise des contenus canoniques. Les programmes et les méthodes traditionnels de l'enseignement philosophique universitaire sont ainsi abandonnés ou revisités dans une perspective militante ou de dépassement avant-gardiste.

ii. Les différences à l'origine des divisions

Si la recherche d'une certaine cohérence scientifique a présidé, dans un premier temps, au choix des enseignants, liée au projet scientifique de M. Foucault, les ambitions plus militantes de certains ont contribué à orienter le département dans une direction plus politique.

Une certaine polarisation des enseignants va ainsi découler des attentes différentes investies dans cette institution, certains –les moins nombreux- s'inscrivant dans un projet avant tout scientifique, les autres dans un projet avant tout militant (sans qu'ils soient exclusifs l'un de l'autre).

1) Le capital scientifique des philosophes des sciences

Soucieux d'inscrire le département dont il a la charge à l'avant-garde scientifique et conscient du fait que « *la recherche philosophique en sa forme la plus active devient de plus en plus souvent épistémologie et théorie des sciences ou de leur constitution* »¹⁵, Foucault souhaite créer « *une sorte d'unité qui aurait pour thème la 'politique de la science' avec différentes directions de recherche (médecine et santé publique ; psychiatrie ; économie et*

¹⁵ Lettre de M. Foucault à H. Cixous, 26 septembre 1968, présente dans le Fonds Hélène Cixous, BN Richelieu

bien sûr politique nucléaire). Quelque chose qui ne serait pas un département d'histoire des sciences, ni même d'épistémologie contemporaine ; mais un centre d'analyse de la science dans sa dimension politique», chargé « d'unir les disciplines traditionnelles philo, socio, et psycho, en un bloc interdisciplinaire »¹⁶

L'appel à A. Badiou (qui s'inscrira finalement dans un projet politique), logicien ayant été dirigé dans son diplôme d'étude supérieur par G. Canguilhem, et à M. Serres qui vient de soutenir sa thèse d'Etat sur *Le système de Leibniz et ses modèles mathématiques*, pour faire partie du « noyau cooptant » et recruter leurs collègues s'inscrit donc dans cette logique. Le premier fait appel à E. Balibar et A. Regnault avec qui, l'année précédente, il a suivi le cours de philosophie pour scientifiques organisé à l'ENS par L. Althusser. Et H. Sinaceur, logicienne qui s'intéresse aux mathématiques, est débauchée de la Sorbonne où elle était chargée de cours depuis 1966, pour un poste d'assistante.

2) Le capital politique des 'militants philosophes'

Comme l'explique A. Badiou : « on était en réalité à peu près tous des activistes politiques quand on est arrivé »¹⁷ avec en tête de «contribuer à l'implantation dans les masses étudiantes de la prépondérance théorique du marxisme-léninisme»¹⁸.

Outre les philosophes des sciences évoqués précédemment, l'équipe enseignante du département se compose ainsi de personnalités globalement connues pour leur activisme politique plus que pour leurs travaux de spécialistes.

On y trouve notamment J.-F. Lyotard qui «avait eu une trajectoire d'universitaire dominé : (...) il avait publié un petit livre de vulgarisation sur la phénoménologie, et soutenu sa thèse dans un domaine ouvert et marginal, l'esthétique, tout en enseignant avec le grade de maître-assistant à l'université, récemment créée, de Nanterre» (Pinto, 1995). Sa collaboration à la revue *Critique*, qui contribue à la requalification politique du structuralisme (Matonti, 2008), le classe néanmoins parmi l'avant-garde politico-intellectuelle. Il est connu par ailleurs pour son engagement passé au sein de Socialisme ou barbarie, organisation révolutionnaire antistalinienne trotskiste, qu'il quittera pour fonder Pouvoir ouvrier qui voit le jour dans le périodique *Les cahiers de Mai* (Sommier, 2008).

F. Châtelet était jusqu'alors cantonné dans le secondaire depuis l'accueil très critique de sa thèse (Châtelet, 1977). Son engagement politique de gauche est, en revanche, plus notoire. Il a notamment soutenu le mouvement étudiant de mai 68 dans la presse (Sirinelli, 1990), a été lié à des groupes trotskistes, à la lutte anticolonialiste, au PCF et au PSU. Il jouit donc de réseaux militants qui le font côtoyer des personnalités telles que F. Guattari et L. Althusser et satisfaisait ainsi aux critères politiques du recrutement. D'autre part, sa longue expérience d'enseignement en classes préparatoires lui vaut une réputation de pédagogue, cultivant le dialogue et une forme de maïeutique¹⁹, et il a été le promoteur d'un projet d'Université populaire quand il enseignait en Algérie. Au départ de M. Foucault, c'est lui qui prendra en main la direction du département.

R. Schérer, normalien-agrégé et docteur d'Etat, n'a qu'une publication de valeur académique à son actif et est, lui aussi, cantonné dans le secondaire. Ancien communiste aux sympathies trotskistes et anarchistes, on peut penser que c'est la dimension politique de sa trajectoire, son intérêt, très critique, pour les questions éducatives et son amitié avec F. Châtelet qui le mènent à Vincennes.

Résistante, opposante active à la guerre d'Algérie, responsable nationale et locale du Parti communiste français (PCF) jusqu'à ce qu'elle en soit exclue en raison de son soutien au

¹⁶ idem

¹⁷ Entretien réalisé par l'auteur avec A. Badiou, juin 2004

¹⁸ Extrait de Proposition d'orientation sur l'enseignement de la philosophie, document daté de décembre 1968, FAM, BDIC

¹⁹ Entretien réalisé par A. Melamed avec D. Defert, FAM, BDIC

mouvement de mai 68, J. Colombel est d'abord militante voire professionnelle de la politique avant que d'être philosophe. Elle n'a jamais enseigné dans le supérieur mais côtoie le milieu intellectuel parisien, du fait notamment de ses engagements militants, et collabore ainsi à la revue *Les Temps modernes*. Doyenne, du haut de ses quarante huit ans, elle dispute l'activisme politique aux plus jeunes en fondant en 1969, avec J.-P. Sartre et S. July, Secours rouge, une organisation destinée à s'opposer à la répression policière s'abattant sur les militants maoïstes et à soutenir les travailleurs immigrés et les paysans du Larzac.

H. Weber, jeune leader étudiant de Mai, membre du Mouvement du 22 mars et bras droit d'A. Krivine à la tête de la mouvance trotskiste Jeunesse communiste révolutionnaire (JCR)-créée après une rupture avec l'Union des étudiants communistes (UEC)-, est aussi engagé à un poste d'assistant bien que n'étant pas agrégé.

Les autres enseignants sont recrutés parmi les élèves de L. Althusser et auditeurs du séminaire de J. Lacan à l'ENS. Outre A. Badiou et E. Balibar, on y compte J. Rancière, J. Miller, R. Linhart (qui n'est pas agrégé) et A. Regnault. Très jeunes, ils sont néanmoins déjà connus pour leur participation à des entreprises intellectuelles et politiques ambitieuses, ayant contribué à la requalification politique du structuralisme (Matonti, 2008), telles que la fondation des revues *Les cahiers marxistes-léninistes* et *Les Cahiers pour l'analyse*. Tous ont été membres de l'UEC et ont participé à la stratégie de conquête de sa direction. Face à l'échec de celle-ci, seul E. Balibar demeure membre du Parti communiste, la plupart des autres participants, en 1966, à la fondation de l'organisation maoïste, l'Union des jeunesses communistes marxiste-léniniste qui, avec l'Union des communistes français marxiste-léniniste d'A. Badiou, donnera naissance à la Gauche prolétarienne à l'autonome 68.

Parmi ces 'militants philosophes', seul Deleuze, auteur de travaux publiés aux PUF comme et aux éditions de Minuit, respectivement éditeur de consécration académique et maison liée à différentes avant-garde, peut se prévaloir d'une œuvre proprement philosophique. Il partage toutefois la relative marginalité institutionnelle des autres (il a poste de chargé d'enseignement est à Lyon), et leurs « dispositions critiques ». Il « était (en effet) en train de transformer son image antérieure, notamment grâce à l'alliance intellectuelle avec Félix Guattari, qui apportait l'aura de ses luttes anti-institutionnelles menées dans les établissements où il était psychiatre, et avec lequel il publiera en 1972 *L'Anti-Œdipe*. » (Pinto, 1995).

Cette partie des philosophes de Vincennes, majoritaire au début, va devenir presque exclusive avec le départ des philosophes des sciences et la multiplication des charges de cours attribuées à des activistes politiques tels que D. Bensaïd et A. Brossat de la JCR, et les maoïstes M. Burkhalter, Y. Robveille et K. Mavrakis, qui deviendront les titulaires ultérieurs du département, ou encore A. Glucksmann et J.-M. Salmon, animateurs du Comité de base de Vincennes.

Au gré des départs et des arrivées, le département de philosophie de Vincennes prend ainsi une tournure de plus en plus politisée et de plus en plus marquée par la marginalité institutionnelle, dont vont être empreintes les pratiques pédagogiques.

3. Type de capital et pratiques pédagogiques

a. L' « élitisme » des philosophes des sciences

Sur les quatre années étudiées, seules 17 U.V. (sur 119) seront en lien avec l'épistémologie ou la philosophie des sciences, que suppose l'ambition initiale de M. Foucault de constituer un pôle de recherche d'excellence, à l'avant-garde de la recherche philosophique. Délivrées essentiellement par Foucault, Serres, et Sinaceur, elles porteront sur des thèmes très pointus tels que l' « Epistémologie des sciences de la vie », « Mathématiques

et pensée grecque », « Concept de l'infini au XIX^e siècle » ou encore « Epistémologie des sciences exactes et des mathématiques ».

La spécialisation très poussée de ces objets découle du souci de maintenir la philosophie au sommet de la hiérarchie des disciplines alors que cette place lui est contestée par la montée en puissance des sciences humaines et surtout des sciences 'dures'. En effet, depuis le début des années 1960 « pour des raisons complexes, le rapport de force symbolique entre sciences et lettres s'est renversé au profit des sciences » (Pinto, 1987).

La rupture avec la Sorbonne prend ainsi la forme d'un dépassement par le haut, au niveau des contenus de cours mais pas des méthodes d'enseignement puisque le cours magistral *ex cathedra* reste de rigueur –la libre discussion avec les étudiants étant rendue difficile par l'extrême technicité du sujet- ainsi que les méthodes classiques d'évaluation des étudiants – M. Serres faisant passer des examens et M. Foucault réclamant des dissertations.

Isolés au sein du département, ces philosophes des sciences (M. Foucault, M. Serres et H. Sinaceur), forts de leur maîtrise de ce domaine du savoir alors en pointe, vont trouver facilement à se replacer dans des institutions plus prestigieuses que Vincennes –le Collège de France et la Sorbonne-, qu'ils quittent après une à deux années de fréquentation, déplorant l'« atmosphère de terrorisme intellectuel » qui y régnait ou la présence de « demi-fous » (Eribon, 1994).

Il en va de même d'E. Balibar à qui les maoïstes reprochent son appartenance au PCF et sa vision jugée trop classique de l'enseignement. Après que le programme d'épistémologie qu'il propose à la rentrée 1969 ait été rejeté par ses collègues - « *Balibar a proposé un programme où il y avait de l'épistémologie partout : des maths, de la physique, de la chimie, de l'histoire (...)* Il y avait les grands thèmes, il y avait les grands textes, il y avait la philosophie du travail ... »²⁰ - il fait finalement cours sur «Le Capital» et quitte le département pour la Sorbonne l'année suivante.

b. La politisation de l'enseignement des 'militants philosophes'

Outre quelques cours -22 de 1968 à 1972- relativement traditionnels d'histoire de la philosophie et d'esthétique, prodigués essentiellement par Châtelet et Regnault, le reste de l'enseignement est largement revisité dans une perspective militante. Parmi les 80 U.V. à teneur politique ou contre-culturelle de la période, on recense par exemple « Le matérialisme, philosophie de combat », « La science dans la lutte des classes », « La théorie prolétarienne de la connaissance », « La question de la guerre civile », « L'idée de nihilisme à travers le cinéma », « Logique et désir », « La conception homosexuelle du monde », etc. qui sont le fait de tous les 'philosophes militants'.

Au-delà de l'orientation politique des contenus et des thèmes étudiés, l'investissement militant de l'enseignement par ces philosophes façonne aussi la forme dans laquelle il est délivré.

Fidèlement à l'esprit de mai, le cours magistral et la 'théorie coupée de la pratique' sont conspués. La fonction politique assignée à l'enseignement de philosophie doit ainsi donner « *moins lieu à des cours scolastiques de marxisme qu'à des exercices d'analyse rigoureuse des situations concrètes (...)* On visera à donner vie aux concepts, par leur incorporation effective à l'analyse et à la pratique politique »²¹. C'est ainsi, notamment, que voient le jour des groupes de travail «consacrés à la lutte des classes à l'époque actuelle»²² et que des cours sont donnés dans les abris bus et aux portes des usines.

²⁰ Entretien réalisé par A. Melamed avec J. Rancière, FAM, BDIC

²¹ Extrait de Proposition d'orientation sur l'enseignement de la philosophie, document daté de décembre 1968, FAM, BDIC

²² idem

Concernant l'organisation de l'enseignement, l'humeur antihierarchique qui prévaut au sein du département, s'est d'abord exprimée dans le refus d'aménagement d'un cursus. Dans un même cours se côtoient donc des étudiants du premier au troisième cycle, bacheliers et non bacheliers, faisant de la philosophie à titre de dominante, de sous-dominante ou d'U.V libre. Cette opposition à l'idée de progressivité des études découle du fait que la philosophie n'est plus considérée d'abord comme une spécialité intellectuelle, nécessitant une érudition particulière, mais comme une activité accessible à tous.

Cette désacralisation de la philosophie, qui se veut ainsi ouverte aux profanes, a pour autre effet de libérer la parole. Au discours magistral, qui s'impose avec l'autorité statutaire, succède le dialogue, la contradiction, la contestation et le principe de 'l'enseignement mutuel'. Il n'est plus de condition à la prise de parole, pas même la connaissance des auteurs et des textes canoniques. Les cours prennent dès lors la forme de forum de discussion où l'enseignant doit laisser libre cours aux interventions, même les plus provocatrices ou «folles»²³.

A l'orientation subversive des contenus s'ajoutent donc «*le refus de la transmission traditionnelle du savoir et des modalités traditionnelles du "contrôle des connaissances" (...), l'opposition à toute idéologie de la sélection, de la concurrence interne*»²⁴.

Beaucoup d'enseignants refusent ainsi d'avoir à juger les étudiants et ne pratiquent donc aucune évaluation, optant pour que «*la participation aux groupes de travail, aux sous-groupes de travail, et aux actions et interventions qu'ils organisent, ou auxquels ils se rallient, entraîne automatiquement l'attribution d'une ou plusieurs unités*»²⁵, ou encore «*pour l'attribution du diplôme à tout étudiant qui pensait l'avoir*»²⁶.

A. Badiou va encore plus loin en proclamant «*auront leurs U.V ceux qui auront condensé toute leur pensée philosophique dans un bombage ou dans une inscription murale, ceux qui ne sont jamais venus mais qui ainsi ont montré par leur absence un détachement louable des choses de ce monde et une méditation profonde*»²⁷.

D'autres sollicitent toutefois des «*exposés d'étudiants militants du Tiers Monde, sur des textes marxistes-léninistes, sur des rapports d'enquête précis concernant les usines, les foyers de travailleurs, les C.E.T, les mairies, etc....*»²⁸.

Ainsi, seuls F. Châtelet, qui demandait des mémoires individuels ou collectifs, et H. Weber, qui exigeait des fiches de lecture, semblent n'avoir pas totalement rompu avec les exercices universitaires habituels (Audebert, 1998).

La tendance générale du département au rejet de tout académisme se manifeste encore dans la décontraction des relations entre enseignants et étudiants. Refusant les rapports d'autorité traditionnels, les enseignants se font appeler par leur prénom et se laissent tutoyer.

L'occupation de l'espace est, elle aussi, marquée par le refus des hiérarchies puisque les tables sont disposées de façon 'anarchique', l'enseignant étant confondu au milieu des étudiants.

La priorité du militantisme par rapport à l'enseignement, pour les plus politisés qui étaient aussi les plus nombreux, a encore eu pour conséquence la subordination de l'enseignement à l'action politique, les cours n'ayant lieu que de façon résiduelle.

²³ Entretien réalisé par l'auteur avec A. Brossat, juin 2004

²⁴ Extrait d'un compte-rendu d'Assemblée générale de philosophie, juillet 1970, FAM, BDIC

²⁵ Extrait de Proposition d'orientation sur l'enseignement de la philosophie, document daté de décembre 1968, FAM, BDIC

²⁶ Idem.

²⁷ Tract daté du 2 juin 1969 et signé d'A. Badiou, FAM, BDIC

²⁸ Extrait de Qu'a fait le département de philosophie de Vincennes ? (source : Audebert, 1998)

4. Les déterminants sociaux, politiques et professionnels des pratiques pédagogiques

a. Trajectoires et rapport au savoir et à la politique

Si le désir de rupture avec la tradition universitaire est inscrit au fronton de Vincennes, ces exemples de pratiques pédagogiques montrent la diversité des formes qu'elle a pu revêtir, certains cherchant le dépassement par le haut, d'autres par la marge.

Reste à expliquer la logique de l'investissement de telle ou telle option.

La voie « élitiste » n'a pu être envisagée que par les détenteurs d'une maîtrise des contenus les plus valorisés par le champ universitaire. Parmi les philosophes capables de satisfaire à ce « droit d'entrée », seuls ceux dont les possibilités de carrière étaient encore ou déjà grandes pouvaient espérer une rentabilité maximum de cet investissement, plus coûteux en termes de préparation pédagogique et de recherches personnelles que les improvisations militantes.

Parmi les six philosophes de Vincennes âgés de plus de 40 ans, M. Foucault est ainsi à la fois le plus jeune, le détenteur du grade le plus élevé et celui qui bénéficie du capital scientifique et intellectuel le plus important.

On peut donc voir dans l'ouverture plus ou moins grande de l'horizon professionnel, un principe d'explication de la polarisation des philosophes et de leurs pratiques pédagogiques entre l'option « élitiste » et l'option « politique ».

En dehors de ces considérations de ressources et de possibilités professionnelles qui pèsent sur le « choix » de certaines pratiques pédagogiques, celui-ci s'explique aussi par des formes différentes de rapport au savoir. Celles-ci ont notamment à voir avec les origines sociales de chacun, qui ne sont pas non plus sans lien avec le rapport à la politique entretenu et le choix de tel ou tel engagement.

Deux types de représentations et de pratiques du savoir opposées s'affrontent ainsi au sein du département de philosophie de Vincennes – mais aussi au-delà -.

D'une part, E. Balibar, qui défendit son programme d'épistémologie évoqué plus haut en arguant du fait qu'« *il faut que les étudiants accèdent de manière rationnelle à ce savoir que nous avons mis si longtemps à acquérir* »²⁹, et H. Weber, qui voulait « *être sûr que chaque semestre, les étudiants qui (lui) étaient confiés avaient lu au moins un livre fondamental, l'avaient lu la plume à la main, étaient capables d'en faire un compte rendu critique* »³⁰, illustrent un certain légitimisme culturel plutôt caractéristique des classes populaires ou petites bourgeoises en ascension sociale. Ils semblent donc partager la représentation portée par le PCF selon laquelle la lutte des classes suppose, pour le peuple, « la recherche de la qualification la plus élevée possible »³¹ et donc la reconnaissance de la légitimité du savoir et de la culture scolaires, des diplômes et des concours assurant « la collation des grades ». On peut parler, en l'espèce, de « rapport dominé au savoir » (Muel-Dreyfus, 1992) car il est fait de « respect des hiérarchies culturelles dominantes » (Muel-Dreyfus, 1992) et de « condamnation » de « l'éclectisme et (du) rapport dilettante à la culture » (Penetier et Pudal, 1996).

Cette forme de rapport au savoir est en porte-à-faux avec sa très forte remise en cause portée par les maoïstes qui poussent très loin la contestation du « savoir bourgeois ». A. Glucksman parle même d'un « terrorisme anti-savoir »³² régnant à l'intérieur du Comité de base, maoïste, qu'il dirigeait à Vincennes avec J.M. Salmon. On peut voir dans ce rapport très critique aux savoirs légitimes, une forme d'assurance culturelle plutôt caractéristique des milieux intellectuels.

²⁹ Entretien réalisé par A. Melamed avec J. Rancière, FAM, BDIC

³⁰ Entretien réalisé par S. Audebert avec Weber (source : Audebert, 1998)

³¹ Extrait de *La Nouvelle critique*, janvier 1972

³² Extrait d'un entretien réalisé par A. Melamed avec A. Glucksman, FAM, BDIC

L'étude des professions exercées par les parents des philosophes de Vincennes confirme cette tendance ainsi que le rôle joué par les origines sociales dans les formes d'engagement politique choisies, les maoïstes étant tendanciellement d'extraction beaucoup plus élevée que les trotskistes, communistes ou non politisés.

Cette divergence dans l'appréhension du savoir légitime existe aussi au sein des étudiants. Alors que ceux issus des catégories supérieures peuvent, par leur capital social et économique, compenser un faible capital scolaire, les étudiants issus des classes populaires, pour qui l'ascension sociale repose sur la seule institution scolaire, sont « condamnés à une expérience plus réaliste de la situation d'étudiant » (Bourdieu et Passeron, 1964).

Les tracts du cercle de philosophie de l'UEC de Vincennes³³ illustrent le rapport au savoir des seconds:

Les gauchistes instaurent quand ils le peuvent leur mandarinat (à Vincennes en philosophie, par exemple). Ils refusent un matériel d'analyse scientifique pour critiquer la philosophie classique et abusent ainsi les étudiants au nom d'une pratique pseudo révolutionnaire (...) Nous considérons indispensable d'étudier la philosophie classique, pour acquérir le matériel d'analyse et le mettre au service de la classe ouvrière, dans la mesure où ce matériel constitue un outil scientifique :

- elle fait partie de la culture générale
- elle est un facteur de développement scientifique
- elle est un atout indispensable dans la bataille des idées

Ce même cercle s'inquiète aussi des débouchés professionnels :

La situation des étudiants est transitoire. Ils sont destinés à entrer sur le marché du travail. Le débouché principal des étudiants de philosophie reste, dans la situation actuelle, le professorat. Dans ces conditions, une formation professionnelle est nécessaire ainsi qu'une formation pédagogique réelle. Le département de philosophie, l'année dernière à Vincennes n'a pas voulu reconnaître cette nécessité. Pas d'enseignement réel (sauf exception), un libéralisme irresponsable conduisant à une incohérence du programme et au mandarinat, pas de contrôle des connaissances (...) L'année passée, le département de philosophie s'étant prononcé pour le boycott du contrôle des connaissances qui amène la dévaluation des diplômes est l'instrument du pouvoir des banques, qu'il le veuille ou non. Aujourd'hui, la lutte contre la politique universitaire du pouvoir passe par la formation réelle d'enseignants et de chercheurs.

b. L'inertie de l'habitus philosophique

Les ruptures revendiquées avec la tradition universitaire ne font pas totalement disparaître la dimension « magistrale » du cours et de la parole du « maître », d'autant plus imposant qu'à sa maîtrise proprement intellectuelle s'ajoute un charisme et une autorité politiques – selon différents témoignages, les cours de Deleuze ou Badiou réunissent ainsi jusqu'à plus de 200 auditeurs et ceux de Foucault, la première année, 600-.

Si le programme et les pratiques de ce département peuvent apparaître « révolutionnaires » et transgressifs des normes et usages académiques, la position critique à l'égard des institutions philosophiques et le fait de faire de la question politique la question centrale de la philosophie, «une telle attitude a été commune à tous les membres de l'avant-garde philosophique depuis 25 ans (...) Au-delà des apparences, la philosophie critique des années 60-70 ne constituait pas une rupture radicale avec une tradition philosophique», celle de la critique du bourgeois et de l'ordre établi (Fabiani, 1988).

Les philosophes de Vincennes restent encore fidèles à la tradition philosophique d'un certain mépris pour la pédagogie. F. Châtelet explique ainsi que « *les cours (...) ne sont pas (...) les lieux d'acquisition des connaissances* » car il considère « *qu'il n'y a de connaissance que par la lecture assidue, la réflexion, la discussion restreinte, l'expérience, et qu'en tout cas il s'agit d'un exercice passablement solitaire et méticuleux* » (Brunet et all., 1979).

Cet extrait de *L'abécédaire de Gilles Deleuze* donne aussi à voir un certain mépris des interventions étudiantes et, là encore, l'idée que la découverte de la philosophie ne peut être que personnelle, solitaire:

³³ Tracts du cercle de philosophie de l'UEC de Vincennes, FAM, BDIC

« Tel que je connais un public ou ce qui a été mon public, je me dis : il arrive constamment que quelqu'un ne comprenne pas sur le moment et puis il y a ce qu'on appelle les 'effets retardés' (...) les 'effets retardés' d'un cours, c'est de ne rien comprendre sur le moment et dix minutes après ça s'éclaire, y a un effet rétroactif ... c'est pour ça que ça me paraît stupide les interruptions et les questions que l'on peut poser. Tu poses une question parce que tu es en train de ne pas comprendre mais t'as qu'à attendre ! (...) Ce que quelqu'un ne comprend pas, il a la possibilité de le comprendre tout seul. Tous les meilleurs étudiants c'est ceux qui posent des questions la semaine d'après. J'avais un système à la fin, c'est pas moi qui l'avais inventé, c'est eux : ils me passaient quelques fois un petit mot d'une semaine à l'autre, ça j'aime beaucoup, en me disant 'faut revenir sur ce point' ; mais ils avaient attendu. Alors je ne le faisais pas, ça ne faisait rien, mais il y avait cette communication. »

En dépit des changements revendiqués, les pratiques pédagogiques au département de philosophie de Vincennes s'inscrivent donc aussi dans une certaine continuité avec la tradition philosophique, et plus largement universitaire, de mépris de la pédagogie, pourtant dénoncé par le mouvement de 68.

CONCLUSION

La remise en cause des hiérarchies établies et des rapports d'autorité symbolique dont était porteur le mouvement de 68 a suscité des expériences de réinvention pratique de nombre de relations sociales. Si la relation pédagogique a constitué un objet de critique privilégié, ce n'est probablement pas sans rapport avec les liens que le système scolaire entretient avec la distribution des rôles sociaux. L'aspiration à en changer le principe de répartition a ainsi alimenté des tentatives de subversion des modes d'attribution des titres scolaires et de dispensation du savoir.

Vincennes a constitué un espace d'accueil privilégié de différentes de ces tentatives et l'exemple d'autres départements confirme que l'investissement militant du métier d'enseignant y a été très répandu mais dans des formes multiples, à relier avec les caractéristiques de chaque discipline, enseignant, équipe enseignante et public étudiant lui faisant face.

Christelle Dormoy
CSU
59-61 rue Pouchet
75849 Paris cedex 17
GAP
Université Paris X Nanterre
200 avenue de la république
92 200 Nanterre
christelledormoy@free.fr

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMESTOY G. 1968. *Les Universités françaises*. Education et gestion.
- AUDEBERT S. 1998-1999. *Les enseignants du département de philosophie du Centre universitaire expérimental de Vincennes à sa création : 1968-1970*, mémoire IEP, section CRH.
- BAYARD F., COMTE B. 2004. *L'université de Lyon 2, 1973-2004*, PUL.
- BOURDIEU P. 1987. *Homo academicus*, Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. 1964. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Minuit.
- BRAUD P. 2004. *Sociologie politique*. L.G.D.J.
- BRUNET J., CASSEN B., CHATELET F. 1979. *Vincennes ou le désir d'apprendre*. A. Moreau.
- CHATELET F. 1977. *Chronique des idées perdues : conversations avec André Akoun*, Stock.
- ERIBON D. 1994. *Michel Foucault et ses contemporains*, Fayard.
- FABIANI J.-L. 1988. *Les philosophes de la République*, Minuit.
- GAXIE D. 1978. *Le cens caché*, Seuil.
- GRIGNON C., PASSERON J.-C. 1970. *Etudes de cas sur l'innovation dans l'enseignement supérieur : Expériences françaises avant 1968*. CSE, OCDE.
- ISAMBERT- JAMATI V. 1970. *Crises de la société, crises de l'enseignement : sociologie de l'enseignement secondaire français*, PUF.
- LAGROYE J. 2003. *La politisation*, Belin
- MATONTI F. 2008. Structuralisme et prophétisme. In Damamme, Gobille, Matonti, Pudal (dir.), *Mai-juin 68*, Ed. de l'Atelier/Ed. Ouvrières.
- MAUGER G., POLIAK C. F., PUDAL B. 1999. *Histoires de lecteurs*, Nathan.
- MUEL-DREYFUS F. 1992 (1983). *Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Minuit.
- OLIVERA P. 2008. Les livres de Mai. In Damamme, Gobille, Matonti, Pudal (dir.), *Mai-juin 68*, Ed. de l'Atelier/Ed. Ouvrières.
- PENNETIER C., PUDAL B. 1996. La certification scolaire communiste dans les années trente, *Politix*, 35, p. 69-88.
- PINTO L. 1995. *Les neveux de Zarathoustra: la réception de Nietzsche en France*, Seuil.
- PINTO L. 1987. *Les philosophes entre le lycée et l'avant-garde, les métamorphoses de la philosophie dans la France d'aujourd'hui*, L'Harmattan.
- POLIAK C. F. 1983. Du gauchisme à la contre-culture (1965-1975), *Contradictions*, 38.
- POLIAK C. F. 1992. *La vocation d'autodidacte*, L'Harmattan.
- PROST A. 2004. 1968, ou la politisation du débat pédagogique. In Girault J. (dir.), *Les enseignants dans la société française au XXe siècle. Itinéraires, enjeux, engagements*, Publications de la Sorbonne.
- SIRINELLI J.-F. 1990. *Intellectuels et passions françaises : manifestes et pétitions au XXème siècle*, Gallimard.
- SOMMIER I. 2008. Les gauchismes. In Damamme, Gobille, Matonti, Pudal (dir.), *Mai-juin 68*, Ed. de l'Atelier/Ed. Ouvrières.
- SOULIE C. 1998. Le destin d'une institution d'avant-garde : histoire du département de philosophie de Paris VIII, *Histoire de l'éducation*, 77, janvier, INRP.
- SOULIE C. 1995. Anatomie du goût philosophique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 109, p. 3-28

The department of philosophy of « Vincennes » from 1969 to 1972.

Politicization and transgressive practices of teaching in post 68.

This article attempts to understand how, in the context of high politicization and questioning of French University during “68’s”, the political involvement of ones of the most militant teachers – like those of the department of philosophy of “Vincennes” at his beginnings – had framed in part their pedagogical practices. Otherwise we will endeavour to spot wich professional and social characteristics favour this type of “militant appropriation of professional identity”,