HAL
open science

La pédagogie universitaire en débats et expérimentations autour de 1968

Christelle Dormoy-Rajramanan

To cite this version:

Christelle Dormoy-Rajramanan. La pédagogie universitaire en débats et expérimentations autour de 1968. Revue française de pédagogie, A paraître. hal-03702792

HAL Id: hal-03702792

https://hal.science/hal-03702792v1

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.

La pédagogie universitaire en débats et expérimentations autour de 1968

Dormoy-Rajramanan Christelle,
INSPÉ Lille HdF,
CIREL-RECIFES, CRESPPA-CSU,
christelle.rajramanan@univ-lille.fr

Résumé :
Cet article propose de revenir sur un moment fort d'investissement de la question de la pédagogie universitaire : les années 1968. Celle-ci fait alors l'objet à la fois de débats politiques et professionnels virulents, ainsi que d'expérimentations, plus ou moins institutionnalisées. Il vise à rendre compte du processus de « politisation du débat pédagogique » (Prost, 2004), des acteurs (étudiants et universitaires, partis politiques et syndicats) qui l'ont alimenté et de ses effets à la fois sur la politique universitaire et surtout sur les réflexions et pratiques pédagogiques qui ont pu s'épanouir au sein de la Sorbonne occupée puis à l'université de Vincennes.

Abstract :
This article proposes to re-examin a key moment of commitment with the issue of university pedagogy : the 68's. At this time, it's object of sharp political and professionnal debates, as well as experimentations, more ou less institutionnalised. It aim's at report the process of « politization of the pedagogical debate » (Prost, 2004), the actors (students and academics, political parties and unions) who have feed it and it's effects on high education policy and, espacially, on discussions and practices which have taken place within occupied Sorbonne then in University of Vincennes.

Mots clés :
Pédagogie ; études universitaires ; étudiants ; méthode d'enseignement ; cursus ; réforme

A partir d'archives, d'un corpus de publications et d'entretiens de première et de seconde main, il s'agit de montrer comment la pédagogie universitaire a constitué un enjeu politique et académique saillant, objet de débats, de recherches et d'expérimentations, à la

faveur du contexte de politisation et de transformation démographique très fortes de l'enseignement supérieur caractéristique des « années 1968 ».

Pour ce faire, cet article rend compte du processus de « politisation du débat pédagogique » (Prost, 2004), des acteurs – étudiants et universitaires, partis politiques et syndicats – qui l'ont alimenté et de ses effets à la fois sur les réformes universitaires et sur les réflexions et pratiques pédagogiques.

Après une analyse des prises de position partisanes, syndicales et intellectuelles invitant, avant « 68 », à repenser la pédagogie universitaire ; les revendications *ad hoc* et leur ancrage disciplinaire, durant l'occupation de la Sorbonne en mai-juillet 1968, seront plus particulièrement étudiés. Enfin, après une rapide présentation des réformes pédagogiques comprises dans la loi d'orientation de l'enseignement supérieur adoptée en novembre 1968 et la création de trois centres universitaires « expérimentaux », il s'agira de rendre compte des expérimentations pédagogiques conduites à l'Université de Vincennes au cours des années 1970 et des débats qui les ont accompagnées.

1. La mise sur agenda de la pédagogie universitaire dans les années 1960

Mus par des projets et intentions en partie divergents, différents acteurs vont contribuer à faire de la pédagogie universitaire un sujet d'actualité, mis sur l'agenda politique et académique au cours des années 1960. Le contexte de très forte expansion des effectifs étudiants n'y est pas étranger. La « massification » de la fréquentation des universités et la relative diversification des profils sociaux des étudiants font naître de nouvelles préoccupations concernant leur devenir professionnel et les moyens de les y « former ».

1.1. La dimension pédagogique des réformes universitaires gaulliennes

Par une politique volontariste, décidée au sommet de l'Etat en lien avec le commissariat au Plan et le Ministère du travail, de Gaulle vise la mise en place d'une politique de sélection-orientation qui permette l'adéquation des formations aux besoins en main d'œuvre. Ce souci est à l'origine de réformes visant à rapprocher le milieu académique et le marché du travail en faisant notamment rentrer des représentants du monde économique dans les instances décisionnaires des universités et en créant de nouveaux diplômes et filières. Ainsi, la « réforme Berthoin » de 1959, connue pour sa prolongation de l'obligation scolaire de 14 à 16 ans, « innove » aussi par le rôle professionnel juridiquement reconnu à l'enseignement supérieur (Gauthier, 2012, p. 38) et en 1961 et 1962, sont notamment créées les licences de

journalisme[1] ainsi qu'une « "section expérimentale" des lettres et sciences humaines appliquées à l'entreprise » au sein de la faculté des lettres de Paris (qui donnera lieu à la création, en 1965, du CELSA). En 1966 sont aussi créés les Instituts Universitaires de Technologie (IUT) qui « marquent le premier pas vers une politique de création d'une offre de diplômes professionnels prévoyant l'aménagement de stages en entreprises ou l'intervention d'acteurs issus des milieux professionnels » (Gauthier, 2012, p. 49).

Les réformes curriculaires ne s'arrêtent pas là et l'organisation des études universitaires est transformée par la création des Diplômes Universitaires d'Etudes et des 1ers cycles disciplinaires en juin et juillet 1966. Ils mettent fin à la propédeutique qui s'apparentait à une année de tronc commun préalable à la spécialisation disciplinaire et cette dernière est dorénavant non seulement plus précoce mais aussi plus poussée avec l'autonomisation de certaines disciplines (l'économie vis-à-vis du droit ; la psychologie et la sociologie vis-à-vis de la philosophie ; la géographie, l'histoire de l'art et l'archéologie, vis-à-vis de l'histoire) ; le tout dans un cadre très contraignant concernant les contenus d'enseignement et modalités d'examen. En outre, pour dissuader les « étudiants fantômes » qu'une certaine doxa dénonce alors, la réforme prévoit qu'on ne peut redoubler qu'une fois, ainsi qu'une obligation d'assiduité en travaux pratiques (TP). Cette réforme s'avèrera toutefois inapplicable en large partie, notamment concernant la réduction de la part de l'enseignement magistral et la limitation des effectifs à quarante étudiants par travaux dirigés (TD) ou TP ; en outre, beaucoup d'enseignements ne sont pas assurés ; le tout faute de financements suffisants (Legois, 1993, p. 148).

Au-delà de ces premières mesures, de Gaulle souhaite un éclatement des universités afin de les décentraliser et de les spécialiser pour mieux les adapter aux spécificités de leur environnement économique.

1.2. Les autres voi.es/x de la rénovation de la pédagogie universitaire

1.2.1. Les revendications pédagogiques des étudiants

L'Union des Etudiants Communistes (UEC), organisation de jeunesse du PCF, affiliée au syndicat étudiant UNEF, élabore un « programme » en février 1963 qui fait une large place à la question de la démocratisation de l'enseignement supérieur. L'UEC y défend la revendication de l'UNEF d'une allocation d'études généralisée à tous les étudiants ainsi que

[1] Source : Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale), 1987019/9, AN.

le développement de la « cogestion » pédagogique et décisionnelle de l'université[2]. Le risque d'une « formation de cadres ultra-spécialisés sans indépendance et dépourvus du bagage théorique nécessaire à une éventuelle reconversion » est dénoncé. L'UEC réclame toutefois « une liaison satisfaisante à long terme de l'Université et de l'économie », basée notamment sur l'association de « praticiens » à l'élaboration des programmes et à l'enseignement, ainsi que sur des « stages ». Les méthodes pédagogiques ne font pas l'objet de remise en cause particulière et leur rôle dans les inégalités sociales de réussite scolaire ne semble donc pas considéré.

Quant à l'UNEF, elle lance en 1962 un Centre Étudiant de Recherche Syndicale (CERS), chargé de mener des « enquêtes participatives » dans le but de fonder scientifiquement les revendications des étudiants[3]. Dès son congrès de Dijon de 1963, elle dresse une « critique de l'Université. Décrite comme le lieu de formation des cadres subalternes – les cadres supérieurs étant formés par les grandes écoles », et dénonce « une école de la passivité » (Matonti, 2005, p. 33-34). En 1964, G. Lapassade rédige une « note pour le CERS » dans laquelle il fait l'éloge de la psychosociologie comme guide à la fois théorique et pratique pour l'UNEF. Cette nouvelle discipline extra-académique est présentée comme « une technique de changement social », basée sur l'« *action-research* », la « dynamique de groupe » et le principe de la non-directivité[4]. La même année, un autre psychosociologue, « René Lourau propose au syndicalisme étudiant d'inventer une autre pédagogie, la "pédagogie des camarades" comme dépassement de la relation maître-élève mais aussi de la pédagogie du "maître-camarade" et fondation d'une "véritable communauté de personnes" » (Damamme, 2008, p. 247).

Le « Manifeste pour une réforme démocratique de l'enseignement supérieur UNEF 1964 »[5] est donc en partie empreint de ces influences. Il commence par dénoncer la « politique "malthusienne" » du gouvernement et afficher l'objectif « d'un enseignement démocratique et susceptible de s'adapter aux exigences du développement économique et social ». Le « refus d'un numerus clausus » à l'entrée de l'Université est en outre explicité. Comme l'UEC, l'UNEF défend l'idée que l'enseignement supérieur doit préparer à « un métier, une qualification […]. Les exigences que nous formulons quant au contenu de

[2] « Programme de l'Union des Etudiants Communistes de France adopté au VIe Congrès à Chatillon-sous-Bagneux les 21, 22, 23 et 24 février 1963 par 249 voix pour, 9 contre et 61 abstentions. Supplément à *Clarté* n° 49 », Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Charnomordic, F delta 0701/1, BDIC.
[3] Cf. Fonds Centre étudiant de recherche syndicale, F delta 0422, BDIC.
[4] Cf. Georges Lapassade, « Note pour le CERS », 6 janvier 1964, 14 p., Fonds Centre étudiant de recherche syndicale, F delta 0422, BDIC.
[5] http://www.esu-psu-unef.com/DOC/06-ESU%20UNEF/64-09_manifestenseig.pdf

l'enseignement, aux méthodes et aux structures, correspondent aux nécessités d'une formation axée sur le devenir professionnel […]. Mais cette constatation ne saurait en aucun cas impliquer une conception techniciste de l'enseignement, car la formation professionnelle ne se limite pas à l'apprentissage des techniques de la profession ». Il en découle la nécessité d'un enseignement interdisciplinaire, rompant avec les découpages facultaires.

Le syndicat étudiant formule aussi le vœu d'« un enseignement progressif avec des différences de méthodes et d'encadrement (de contenu bien entendu) [...]. L'enseignement supérieur devant être essentiellement méthodologique, "apprendre à apprendre", il ne peut être question de séparer ce que l'on enseigne de la façon dont on l'enseigne ». L'UNEF défend aussi le principe du contrôle continu contre celui des examens, ce qui suppose des études à temps plein, permises par l'allocation d'étude généralisée.

Enfin, « nous pensons que les méthodes pédagogiques relèvent de la science. L'U.N.E.F. affirme donc la nécessité de développer une véritable recherche pédagogique, générale et différenciée par discipline. Pour sa part, l'U.N.E.F. est résolue à développer, dès maintenant, un grand effort d'expérimentation pédagogique, en collaboration étroite avec les professeurs ». Le syndicat revendique « la tentative de mettre sur pied des "actions universitaires", lieux d'invention de ces pratiques pédagogiques » et a effectivement mis en place des « GTU » (groupes de travail universitaire) composés en principe exclusivement d'étudiants – certains s'adjoindront le concours d'assistants –, censés mutualiser leurs apprentissages par « l'auto-enseignement ».

1.2.2. Les prises de position pédagogiques des syndicats enseignants du supérieur

Le SGEN présente ses perspectives de réforme en 1963 dans l'ouvrage *La révolution scolaire* (Natanson & Prost, 1963). L'enseignement supérieur n'y est toutefois pris en considération que concernant son rôle dans la formation des maîtres dont l'« insuffisance de la formation pédagogique » est soulignée. Les conceptions du SGEN à cet égard sont précisées l'année suivante (Nantanson, 1964) : il s'agirait que tous les enseignants bénéficient d'une formation à la fois théorique et pratique à l'Université, avec au minimum un diplôme de licence, faisant toute sa place à la « formation psycho-pédagogique ».

Le point de vue du SNESup est exposé, lui aussi, dans le numéro spécial de la revue *Esprit* intitulé « Faire l'université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur » (Payen, 1964). Comme le SGEN, il s'inscrit dans le sillage du plan Langevin-Wallon concernant la formation supérieure de tous les enseignants, qui implique notamment une

réforme de l'agrégation. Si la revendication de la « démocratisation » de l'enseignement est affichée, un certain optimisme prévaut puisque le texte débute en annonçant qu'elle « est en marche ». Une demande de « moyens », notamment en locaux, est néanmoins formulée pour la favoriser et le SNESup reprend, en la modifiant, la revendication de l'UNEF d'« une allocation d'étude » – en précisant que, dans un premier temps, elle ira « aux plus démunis » –, ainsi que celle concernant la « multiplication de groupes de travaux pratiques peu nombreux ». Concernant la question de l'orientation et de la sélection, le SNESup semble entériner la nécessité de cette politique et préconise, en outre, « de développer, dans les propédeutiques actuelles, des options techniques suffisamment diversifiées [...]. Il faudrait prévoir que tout échec à l'examen au terme d'une année de propédeutique théorique entraînerait le passage dans une propédeutique technique et inversement ». Le cours magistral est présenté comme un « mode irremplaçable d'enseignement » et le développement des travaux pratiques ne semble avoir d'autre but que de permettre à l'enseignant de se consacrer « à de plus hautes spéculations que la pénible initiation aux notions de base ». Les étudiants sont ainsi tenus pour les seuls responsables de la léthargie des amphithéâtres : c'est « en grande partie la faute des étudiants eux-mêmes dont il faut souvent secouer la passivité ». D'ailleurs le recrutement des enseignants doit se faire selon « des aptitudes à la recherche », aucune formation pédagogique n'est envisagée, en dehors de la mention d'un « stage ».

Toutefois, la direction du SNESup change en 1966 et passe aux mains de « la tendance "gauchiste" qui propose une contestation globale de la culture véhiculée par le système scolaire, des relations hiérarchiques (entre patrons et assistants, entre enseignants et étudiants) pensées sur le modèle des rapports de classe comme "relations d'oppresseurs à opprimés", et considère le syndicat comme un organisme de "combat contre le système capitaliste en son institution universitaire" » (Bourdieu, 1984, p. 241-242).

1.2.3. Les conditions pédagogiques d'un enseignement supérieur de masse démocratisé, selon le PCF

Le PCF est à cette époque le premier parti de gauche et d'opposition, rassemblant près du quart de l'électorat français et son implantation au sein du milieu enseignant et étudiant est importante depuis la Libération. La politique scolaire du Gouvernement est critiquée dès la seconde page du compte rendu de son comité central de 1966. L'idéal d'Ecole du PCF ne remet toutefois pas en cause le rôle de formation professionnelle que le pouvoir politique cherche alors à y développer, mais à condition de ne pas négliger les autres fonctions sociales de l'institution scolaire qui « doit mettre en œuvre tous les moyens modernes et utiliser toutes

les acquisitions de la psychologie et de la pédagogie afin d'aider chaque élève ou étudiant à développer ses aptitudes de façon équilibrée »[6]. Peu après, le PCF publie un programme de réformes de l'enseignement, du primaire au supérieur, dans sa revue *L'École et la nation*. Pour faire face à un public fait de bacheliers et de « jeunes provenant des sections de formation professionnelle », il est notamment avancé que les enseignements techniques et théoriques doivent être équilibrés au sein de l'enseignement supérieur, ainsi les « stages » et « moments pratiques […] seront inclus organiquement dans l'ensemble du processus de formation »[7]. Si l'on peut noter ici encore une certaine convergence avec le point de vue « technocratique » – P. Juquin, porte-parole du PCF en matière d'enseignement, défend d'ailleurs dans *Combat*, le 3 mars 1967, le principe de l'orientation (néanmoins pas obligatoire) –, elle n'est que partielle puisque le PCF revendique, contre la politique de sélection, un « enseignement supérieur de masse », démocratisé, favorisé par une transformation de la pédagogie universitaire.

Au-delà de la revendication de l'augmentation des moyens, de l'amélioration des taux d'encadrement et des capacités de recherche, ce sont à la fois les structures, les méthodes et les contenus qui sont repensés. L'autonomie financière et pédagogique des universités ainsi que le remplacement de la nomination des recteurs par leur élection par les Conseils d'université, composés « en parties égales de représentants de l'administration, des enseignants et des étudiants », visent ainsi à assouplir la tutelle du ministère de l'Éducation nationale. En outre, chaque « département » – de préférence « pluridisciplinaire » – doit constituer une équipe pédagogique associant les étudiants aux choix pédagogiques. Il est réclamé, de plus, que la formation des enseignants soit améliorée et « la recherche pédagogique appliquée à l'enseignement supérieur […] systématiquement développée ». D'ores et déjà, les méthodes du séminaire et du travail en petits groupes, empruntées aux classes préparatoires et aux grandes écoles, sont considérées comme opportunes, ainsi que le contrôle continu.

1.2.4. La construction d'une expertise sociologique en matière de pédagogie universitaire

[6] Comité central du PCF, Argenteuil, 13 mars 1966, *Résolution sur les problèmes idéologiques et culturels, Le Parti communiste, les intellectuels et la culture*, p. 152, https://pandor.u-bourgogne.fr/archives-en-ligne/ark:/62246/r20677zv84vpwk/f2?context=ead::FRMSH021_00008_FRMSH021_00008_de-603

[7] « Avant-projet : propositions pour une réforme démocratique de l'enseignement », dans *L'École et la nation, Revue mensuelle du Parti communiste français*, n° spécial 151, septembre 1966, p. 97, https://pandor.u-bourgogne.fr/archives-en-ligne/ark:/62246/r44500zxgdcr0k/f99?context=ead::FRMSH021_00061_EN_1966_09_n151_ns

Les sociologues P. Bourdieu et J.-C. Passeron font de la pédagogie universitaire leur principal objet d'étude à cette époque, afin de fonder scientifiquement leur « critique d'une "pédagogie de la non-pédagogie" des enseignants du Supérieur qui contribuaient par leur cécité magistrale aux malentendus et à l'échec scolaires » (Passeron, 2005, p. 53-54).

Après de premières publications relatives aux étudiants (Passeron, 1963 ; Passeron & de Saint-Martin, 1964), P. Bourdieu, J.-C. Passeron, J.-D. Reynaud, et J.-R. Treanton publient, sous un acronyme, un article dans le numéro spécial d'*Esprit* de 1964 (Boupareytre, 1964). Il est critique non seulement de l'Université traditionnelle, des perspectives politico-planificatrices de réforme mais aussi des universitaires eux-mêmes, en raison de « l'absence de contact entre disciplines et même entre collègues » et de leur pratique du « monologue […] forme-limite qu'incarne le cours magistral ». Les transformations du recrutement étudiant conduisent les auteurs à conclure sur la pertinence d'« une rénovation de la culture scolaire à l'Université » qui suppose de rompre avec « l'ignorance des moyens pédagogiques pour y répondre » (Boupareytre, 1964, p. 839-847).

Peu après, l'ouvrage *Les Héritiers. Les étudiants et la culture* condamne la « pédagogie traditionnelle », tout autant que le « mythe de l'enseignement absolument non-directif, de la co-éducation et du "socratisme" à plusieurs » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 57-58), ou encore l'« enseignement technocratique » – même si le bien-fondé de la fonction de préparation professionnelle des études est reconnu[8]. Surtout, le mot d'ordre politique de « démocratisation » de l'enseignement est présenté comme une velléité vaine à défaut de la mise en œuvre d'une « pédagogie rationnelle » que les auteurs appellent de leurs vœux dans la conclusion. Cette « pédagogie du contre-handicap »[9] suppose avant tout une connaissance sociologique des mécanismes de l'inégalité sociale face à la culture et la volonté de les neutraliser. Cette « action pédagogique » vise à la diffusion des moyens d'acquérir la culture savante, car « la rationalisation des moyens et des institutions pédagogiques est toujours immédiatement conforme à l'intérêt des étudiants défavorisés » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 99). Concrètement, elle peut consister en une pratique de l'enseignement fondée sur le travail en groupes et non plus sur le cours magistral « qui risque de rassembler, parce qu'il ne peut s'adresser qu'à des étudiants fictivement égaux, tous les faux-semblants pédagogiques » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 111). Elle doit par ailleurs s'attacher à transmettre « les techniques matérielles et intellectuelles du travail intellectuel », en obligeant par exemple à la

[8] « la condition étudiante ne peut tenir son sérieux que de l'avenir professionnel auquel elle prépare, ou mieux, de la prise au sérieux de cette préparation » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 95).
[9] Selon l'expression de J.-C. Passeron dans un entretien avec l'auteure réalisé en août 2004.

remise ponctuelle de devoirs, et à évaluer le travail réel des élèves et étudiants plus que leur « capital culturel hérité », le tout supposant que les critères d'évaluation soient clairement explicités. Enfin, le recrutement des maîtres est posé comme un enjeu puisque sa démocratisation pourrait réduire la distance sociale au sein de la relation pédagogique et permettre ainsi une meilleure compréhension réciproque et donc une adaptation aux besoins du public le moins doté au départ. C'est ainsi l'ensemble du principe d'orientation-sélection qui se trouve délégitimé, tant que des méthodes pédagogiques « rationnelles » et un recrutement des maîtres approprié ne sont pas « systématiquement » étudiés et mis en œuvre « pour neutraliser méthodiquement et continument, de l'Ecole maternelle à l'Université, l'action des facteurs sociaux de l'inégalité culturelle » (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 115).

L'ouvrage se veut subversif et connaît une très large diffusion (Masson, 2005) ; il est en outre suivi d'une série d'autres publications fondées sur de nouvelles enquêtes. En 1965, paraît ainsi *Rapport pédagogique et communication* (Bourdieu, Passeron & de Saint Martin, 1965) qui s'ouvre sur un triste constat : « la déperdition d'information tend à dépasser le seuil tolérable dans la pratique actuelle de l'enseignement français, au moins dans les facultés de lettres » ; les auteurs mettant ainsi en lumière le « malentendu linguistique entre professeurs et étudiants ». Les auteurs dénoncent, une nouvelle fois, « un certain enseignement non-directif qui peut se prévaloir d'un taux élevé d'assimilation mais au prix d'un abaissement considérable de la quantité absolue d'information assimilée ». L'introduction se conclut par une nouvelle évocation de la « pédagogie rationnelle », avec une insistance particulière sur « la rationalisation de l'usage pédagogique du langage » et « tout effort pour délimiter et définir l'exigible en rationalisant l'examen […] dans le sens d'un contrat concernant les critères de l'examen et la nature de l'exercice sur lequel l'étudiant sera jugé », toujours dans le but d'une démocratisation des études. Plus loin, C. Baudelot fait la démonstration de l'ethnocentrisme de classe qui sous-tend le fonctionnement de la dissertation, condamnée en tant qu'« un des instruments les plus aptes à perpétuer le privilège culturel » (1965). G. Vincent indique ensuite que les étudiants de classe populaire sont « les plus favorables à la "directivité" », tout en pratiquant plus, tendanciellement, le travail en groupe. Ce texte souligne en outre que « contrairement à ce qu'on aurait tendance à affirmer, [...] les classes supérieures ont plus tendance que les autres classes à assigner pour fin à l'enseignement la formation professionnelle, alors que les classes populaires et moyennes adhèrent plus fortement aux valeurs de l'esprit critique ou de la culture générale » (1965). Enfin, le dernier chapitre déplore que « les techniques de recherches bibliographiques ne font jamais l'objet d'un

enseignement, si bref soit-il », ce qui entraine des usages peu rationnels des bibliothèques universitaires (Bourdieu & de Saint Martin, 1965).

Une autre enquête montre que malgré un recrutement social des facultés des sciences alors plus ouvert que celui de celles de lettres, les mêmes mécanismes de recoupement de la sélection sociale et scolaire s'y observent. A rebours des discours insistant alors sur la prise en compte des débouchés professionnels autres que ceux de l'enseignement, P. Bourdieu y souligne que « la plupart des étudiants en science de faculté aspirent à devenir enseignant, surtout les plus populaires »[10].

Une autre série de publications est alors aussi en cours et paraîtra fin 1968 dans la *Revue française de sociologie* : M. de Saint Martin, « Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielles dans les études de sciences » ; N. Bisseret, « La sélection à l'Université et sa signification pour l'étude des rapports de dominance » ; et J.-C. Passeron avec P. Bourdieu, « L'examen d'une illusion ».

A la veille de « Mai 68 », la pédagogie universitaire est donc un sujet d'actualité, à propos duquel prennent position responsables et acteurs de la politique universitaire. Un consensus semble émerger concernant la fonction professionnalisante des études supérieures, la nécessité de méthodes pédagogiques plus actives et de contenus plus pluridisciplinaires, évalués par des contrôles continus et progressifs. Un compromis semble également se dessiner à travers le projet d'« universités autonomes », libres de la définition de leur offre d'enseignement (Dormoy-Rajramanan, 2021). En parallèle, l'exigence d'une « pédagogie rationnelle », nourrie de la sociologie, va essaimer et alimenter revendications et pratiques pédagogiques. Plus largement, la mise en avant d'une volonté de modernisation de l'enseignement supérieur, tant dans ses contenus que dans ses méthodes, conduit également à la revendication du développement de l'enseignement et de la recherche en éducation ; ce qui sera en partie exhaussé avec la création de la maîtrise des sciences de l'éducation en février 1967. Reste que la dimension contraignante de la politique d'orientation-sélection voulue par le pouvoir politique est des plus clivantes.

2. La révolution pédagogique de « Mai 68 »

[10] Cf. P. Bourdieu, « Les étudiants de propédeutique scientifique. Qui sont-ils ? Que veulent-ils ? », document n°37, commission I, colloque de Caen 1966, Source : Bulletin quotidien du colloque de Caen, de 1966, Fonds du Secrétariat général (Ministère de l'Education nationale), 19870191/2, AN.

L'annonce de la mise en œuvre de la sélection à l'entrée de l'Université pour la prochaine rentrée est rendue publique dès l'automne 1967 et suscite contre elle les premières mobilisations. Le paroxysme de la crise universitaire est atteint en mai-juillet 1968 et voit se développer commissions et débats ayant pour objet la refonte de l'enseignement supérieur. Une très riche réflexion collective y prend place, associant étudiants et enseignants, avec des tentatives de jonctions nationales et interdisciplinaires, envisageant de multiples figures possibles d'université alternative, tant au niveau des méthodes pédagogiques, des contenus, que de la gouvernance.

Le 12 mai, un long *Appel à l'organisation d'états généraux de l'enseignement et de la recherche* (Bourdieu, Discepolo & Poupeau, 2002, p. 63-68) est lancé, à l'initiative de l'équipe de sociologie de l'éducation du Centre de Sociologie Européenne (CSE) dont font partie P. Bourdieu et J.-C. Passeron. La question de la « démocratisation » de l'institution scolaire y est centrale. Les solutions envisagées consistent à redéfinir non seulement les contenus d'enseignement, mais aussi les méthodes pédagogiques de transmission et d'évaluation (suppression de l'examen traditionnel au profit du contrôle continu, ce qui suppose l'augmentation du taux d'encadrement et donc des recrutements enseignants), le tout passant par des « contrats » entre enseignants et enseignés. Les signataires appellent aussi de leurs vœux une transformation des procédures de recrutement non seulement des enseignés (via une ouverture sociale) mais aussi des enseignants. Le titre (notamment l'agrégation et la thèse d'Etat) est une nouvelle fois dénoncé comme seul critère de compétence des enseignants et d'évaluation de leur carrière. L'importance à accorder aux compétences proprement pédagogiques des enseignants conduit à justifier une distribution du pouvoir plus égalitaire entre eux, au sein d' « unités d'enseignement et de recherche » – la création des « UER » sera l'une des mesures phares de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968. Le retentissement de cet appel sera rapidement très large.

En outre, l'équipe de sociologues de l'éducation du CSE se mobilise encore en faisant circuler durant les événements une série de seize dossiers (Schnapp & Vidal-Naquet, 1968, p. 741) « sur les conditions d'une politique de démocratisation de l'enseignement » (Maitron *et al.*, 1968, p. 313-314). Le dossier intitulé « Quelques indications pour une politique de démocratisation » préconise notamment que soit instaurée « dans les facultés mêmes, une préparation intensive à cet examen [du baccalauréat] sous forme de cours du soir », ainsi qu'un « véritable enseignement populaire du soir » (Bourdieu, Discepolo & Poupeau, 2002, p.

69-72). Surtout, le dossier intitulé « Préalables sociologiques à toute pédagogie »[11] invite à une « action pédagogique rationnelle », « à base sociologique » dont « les principes fondamentaux […] peuvent se formuler ainsi : 1° l'enseignement ne doit exiger que ce qu'il donne pour être en droit d'exiger tout ce qu'il donne ; 2° l'exigible doit être strictement et clairement défini par une négociation entre enseignants et enseignés que sanctionne un contrat ; 3° l'enseignement doit travailler continûment à donner, dans et par le message même, le code permettant de déchiffrer le message[12] ; 4° l'enseignant doit s'interdire (et être rappelé à l'ordre s'il oublie de le faire[13]) tout présupposé de pré-savoir (à l'exclusion évidemment de ceux qui définissent explicitement les conditions d'accès à l'enseignement ou plus précisément, la compétence indispensable pour recevoir avec profit l'enseignement), c'est-à-dire les allusions, les sous-entendus, les demi-mots, etc. ». La lutte contre « l'ethnocentrisme professionnel (ou intellectuel) ou l'ethnocentrisme de classe » des enseignants doit néanmoins reposer en premier lieu sur une « formation pédagogique » fondée sur « un enseignement sociologique […]. Concrètement, les enseignants devraient être informés, par l'enseignement et par des sessions périodiques de recyclage, des travaux de sociologie de l'éducation, seuls capables de leur fournir les instruments théoriques indispensables pour réaliser un ajustement constant de l'enseignement aux attentes du public. Plus précisément encore, les enseignants chargés d'organiser l'apprentissage de la langue française devraient connaître les travaux sur la langue populaire, sur le bilinguisme, etc. ». Concernant les modes d'évaluation, « l'apprentissage méthodique de la docimologie » est suggéré comme partie prenante de la formation des enseignants qui sont appelés à discuter collectivement de « la définition, en chaque cas, de critères rationnels (à l'intention des enseignants et des enseignés) et de leur pondération » dans le cadre de « commissions de spécialistes et imposée à l'ensemble des enseignants concernés [...]. II va de soi que les épreuves-types de l'enseignement traditionnel (dissertation, oral, etc.) devraient être abolies et remplacées par des instruments plus précis, plus neutres et plus sûrs, plus aptes à mesurer les aptitudes les plus ineffables ». Enfin, les

[11] Ce texte a été par la suite publié sous la signature de P. Bourdieu dans *Les Cahiers pédagogiques*, n° 92, en septembre 1970.

[12] notamment « par le recours aux définitions, la multiplication des synonymes ... ainsi qu'à l'exemplification [...], un effort pour élever le niveau de réception des enseignés, en les entraînant méthodiquement aux techniques de déchiffrement, par des exercices de définition, de repérage des mots employés hors de propos ou mal à propos, de recherche de synonymes, etc. [...], un effort pour mesurer constamment le niveau de réception, par des contrôles continus de la réception (contrôle des notes prises, exercices d'émission en retour, etc.) ».

[13] « il faut que, par un apprentissage méthodique, à contre pente de toutes les habitudes de passivité inculquées par l'enseignement, les enseignés soient mis en mesure d'exercer une sorte de dictature permanente de la demande d'explicitation complète ». Un « contrôle institutionnalisé de leur pratique pédagogique » voire des sanctions à l'égard des enseignants aux pratiques contraires à cette « action pédagogique rationnelle » sont même envisagés.

auteurs rappellent que « du fait qu'un enseignement prépare les enseignés à certaines tâches scolaires ou professionnelles, les méthodes de transmission et de contrôle doivent être expressément définies par référence à cette fin ». Plus largement, ce dossier au titre explicite cherche à faire de la sociologie *la* discipline pilier de la pédagogie.

Sans pouvoir en imputer la responsabilité à la diffusion de ces différentes productions, des réunions regroupant enseignants et enseignés pour discuter des modalités pédagogiques et politiques d'une meilleure démocratisation de l'institution universitaire se multiplient durant les jours qui suivent l'appel du 12 mai 1968. Point essentiel de convergence, la réforme des examens est affirmée comme une nécessité, à la fois urgente et durable. La « Commission des examens » réclame l'adoption du « contrôle permanent » comme alternative aux examens de fin d'année, ainsi que l'instauration de « contrats d'enseignement » prévoyant l'association inédite des étudiants à la détermination des programmes et des modes d'évaluation, et encore l'augmentation du taux d'encadrement (afin de permettre des TP à 25 étudiants maximum, ainsi que l'« institutionnalisation des GTU ») ; ce qui suppose des recrutements enseignants importants (« des enseignants-chercheurs et non des personnels du second degré », précisent les sociologues[14]). En ce qui concerne le cours magistral, sa critique est très fréquente et largement partagée. L'objectif d'une « pédagogie rationnelle » entraîne une préoccupation particulière pour la méthodologie chez les philosophes et surtout les sociologues, et dans une moindre mesure chez les historiens.

La représentation que les membres des commissions se font des débouchés professionnels de leur discipline est déterminante des contenus d'enseignement et de l'organisation du cursus envisagés. La prise en compte de la formation professionnelle par l'Université justifie, aux yeux des géographes, la suppression des autres établissements d'enseignement supérieur qui en avaient jusque-là la prérogative puisqu'ils prévoient qu'« aux départements orientés vers la recherche doivent se juxtaposer des départements orientés vers l'application et la formation strictement professionnelle, remplaçant ainsi ex-IUT et ex-Grandes Ecoles » (Maitron *et al.*, 1968, p. 395-400). En psychologie, la finalité professionnelle de la discipline est aussi actée et fonde non seulement l'orientation de la réforme à mener mais aussi la nécessité d'une réflexion politique puisqu'il faut « reposer le problème des Etudes en Psychologie en liaison avec celui du sens et de la fonction des psychologues dans la société ». Sans cette réflexion sur les usages pratiques de la discipline, celle-ci risque, dit-on, de servir « un certain ordre établi qui consiste par exemple à dire à

[14] Cf. « Projet de 1er cycle des études de lettres et sciences humaines » (non daté), Source : Fonds 68 n°1, carton XXIII, dossier « sociologie », CHS.

quelqu'un qu'il est débile et à l'enfermer dans ce statut (etc.) ». Les représentants mobilisés de la discipline revendiquent alors une autonomie scientifique plus grande et son ancrage plus affirmé au sein des sciences humaines. « Les étudiants en psychologie souhaitent que soit spécifiée l'appartenance de leur discipline à une formation humaine et anthropologique justifiant, en soi, la fondation d'une véritable Faculté des Sciences humaines dispensant un savoir et une formation libres qui ne soient pas l'expression de la technocratie existante » (Maitron *et al.*, 1968, p. 338). Alors que les sociologues sont autant privés que les psychologues de débouchés dans l'enseignement secondaire (l'agrégation de sciences économiques et sociales ne date que de 1977), ils n'y renoncent pas et envisagent au contraire de les créer et d'augmenter ceux existants dans le supérieur et la recherche : « A la création du CAPES pourrait s'ajouter un enseignement véritablement sociologique pour les futurs instituteurs, orienteurs, architectes … »[15]. Quant aux historiens, ils affirment que l'enseignement constitue leur débouché principal, ce qui les fait exiger une formation professionnelle véritable des enseignants qui ne se limite pas à des connaissances académiques mais qui soit aussi pédagogique. Néanmoins, la question de la préparation à d'autres débouchés professionnels est posée, et des formations *ad hoc* sont même envisagées (pour les métiers de journaliste ou de documentaliste, notamment). Les philosophes, eux, ne traitent pas de cette question des débouchés professionnels.

Tous les cursus envisagés prévoient cependant une première étape, plus ou moins longue, où l'enseignement ne serait pas strictement spécialisé, toutefois le degré d'ouverture sur d'autres disciplines est très variable. Si les géographes concèdent que leur discipline « peut avoir des rapports fréquents et précis avec d'autres sciences, connexes », ils insistent néanmoins sur « son originalité profonde. Elle doit donc être enseignée pour elle-même pendant une grande partie du cycle d'études. Elle ne saurait être envisagée comme une synthèse tardive de connaissances hétéroclites acquises dans le cadre d'enseignements spécialisés de diverses disciplines ». La pluridisciplinarité y est donc conçue, dans ce cadre, essentiellement comme spécifique à la première année d'étude, présentée comme une « année de triage », et rendue nécessaire par l'orientation des étudiants. La suite du cursus ménage une spécialisation progressive du géographe, faisant toute sa place à la « pratique » (Maitron *et al.*, 1968, p. 346-349). La dimension pratique du cursus envisagé par les psychologues est encore plus prononcée, avec notamment des stages « deux jours par semaine environ », dès la première année (Maitron *et al.*, 1968, p. 336-337). Un projet intermédiaire des historiens

[15] « Commission « contenu de l'enseignement », Paris, 27 mai », Source : Fonds 68 n°1, carton XXIII, dossier « sociologie », CHS.

prévoit, lui, une « formation générale de deux ou trois ans » et il est précisé qu'« elle pourrait comprendre l'étude des grandes lignes de l'évolution historique de la préhistoire à nos jours en combattant systématiquement l'européocentrisme ». Un programme pluridisciplinaire relativement précis est alors envisagé avec « dès la première année [...] initiation aux sciences complémentaires de l'histoire [...] : techniques scientifiques indispensables pour l'accès aux sources (paléographie, épigraphie), d'autre part, les sciences qui constituent aujourd'hui les instruments fondamentaux pour la compréhension de l'histoire (économie, droit, sociologie, démographie, histoire de l'art…). [...] les étudiants devraient pouvoir s'initier en faculté à d'autres langues que celles qu'ils ont étudiées au lycée, en relation avec leurs intérêts historiques : langues vivantes (russe, chinois, arabe …) ou langues mortes (latin, grec …) » (Maitron *et al*., 1968, p. 352-356). Ce programme se caractérise par une très large pluridisciplinarité et rompt avec le partenariat traditionnel de l'histoire avec la géographie – qui n'est même pas citée parmi les disciplines connexes. Vers la fin juin, un projet précis détaille la nouvelle organisation du premier cycle envisagée. Il précise notamment que le programme sera recentré sur l'histoire contemporaine et que les étudiants salariés verront le temps imparti pour l'obtention d'un diplôme, doublé ; une « université parallèle pour les travailleurs » est aussi envisagée[16]. Les sociologues mobilisés à la Sorbonne s'entendent, eux, sur le principe d'« une véritable formation scientifique [qui] rend moins facile la transformation du sociologue en valet ». Le cursus prévu emprunte certains enseignements aux facultés des sciences. Si l'ancien lien institutionnel entre la sociologie et la philosophie veut être renoué, il ne se fait plus à travers la « morale » et la « métaphysique » mais exclusivement par le biais de la philosophie des sciences, de la logique et de l'épistémologie. En outre, le lien avec la psychologie sociale est présenté comme secondaire, on lui préfère celui avec l'histoire. Pour ce faire, « le nombre d'heures d'enseignement doit être considérablement accru »[17]. Les sociologues mobilisés à la Sorbonne, avec d'autres, optent pour un premier cycle largement pluridisciplinaire ouvrant sur une spécialisation progressive mais jamais exclusive[18]. L'ouverture pluridisciplinaire du cursus envisagé par les philosophes est, elle, plus étroite et se limite à une option en première année, suivie d'une spécialisation dès la deuxième année. Les philosophes cherchent néanmoins, comme les sociologues, à rapprocher leur discipline des sciences « dures » en voulant développer plus particulièrement la part d'« histoire de la logique et logique mathématique » de leur héritage. Le programme

[16] Source : « Organisation du 1er cycle », Fonds 68 n°1, carton XXIII, dossier X « histoire », CHS.
[17] « Commission pédagogie de la section sociologie », Source : Fonds 68 n°1, carton V, dossier XX « sociologie », CHS.
[18] « Projet de 1er cycle des études de lettres et sciences humaines », *doc. cit*.

d'enseignement prévoit en outre l'apprentissage des langues qui permettent de lire les versions originales des « grands » auteurs de la discipline.

L'importance de la familiarisation précoce des étudiants avec la recherche est une idée largement partagée, au point souvent d'aller sans dire. Elle est toutefois explicitée dans les projets des psychologues, ainsi qu'en géographie – « le contact avec la recherche commencera en deuxième cycle dans le cadre des "groupes verticaux" prévus par d'autres projets, et le troisième cycle comportera obligatoirement un travail de recherche originale menée en équipe [...]. On aura un souci constant d'entraîner les étudiants au travail de terrain et à l'expression graphique » (Maitron *et al.*, 1968, p. 346-349) – et en histoire – « dès la fin de la première année et le début de la seconde, l'apparition d'une recherche individuelle de caractère continu »[19]. Les historiens sont, de plus, particulièrement soucieux de ménager aux enseignants du temps pour la recherche, notamment grâce à « l'organisation de l'année universitaire en deux semestres de cinq mois avec une équipe d'enseignants "présents à plein temps" durant l'un ou l'autre et libérés pour leurs recherches le reste du temps »[20].

Outre l'ensemble de ces questions pédagogiques, la question de la gouvernance focalise une partie des réflexions sorbonnardes concernant la refonte de l'Université. Le changement de fonctionnement de la démocratie universitaire apparaît impératif aux sociologues qui conçoivent ainsi de nouvelles institutions formant le cadre des échanges entre enseignants et étudiants, chargés ensemble de définir le programme pédagogique, au niveau tant des contenus enseignés que des méthodes d'évaluation et d'enseignement : « institution de séminaires critiques réunissant les étudiants [les porte-parole de chaque TP] qui reçoivent un même enseignement et chargés d'élaborer critiques et suggestions concernant le contenu de l'enseignement et sa pédagogie ». Création d'un « collectif », fait d'enseignants et de « représentants étudiants terminant un cycle d'étude » ainsi que de « représentants étudiants qui vont entrer dans ce cycle d'étude », chargé de « décider du contenu de ce qui sera enseigné et par conséquent pourra être demandé, établir le calendrier de ces enseignements et veiller à leur coordination, fixer les modalités du contrôle des connaissances. Les décisions du collectif ont valeur de contrat et engagent les parties »[21].

Certains s'attachent à coordonner les différents projets. Un texte en particulier présente de manière approfondie les dispositions légales nécessaires à l'autonomie des universités – ici considérée sur le plan scientifique avant tout –, « instrument indispensable à

[19] « « Commission pédagogie ». Rapport présenté à l'AG du vendredi 24 mai », 5 pages, Source : Fonds 68 n°1, carton V, dossier V « histoire-géographie », CHS.
[20] *Ibid.*
[21] « Commission pédagogie de la section sociologie », *doc. cit.*

la fonction critique de l'Université »[22]. Des « Assises nationales des lettres » se tiennent également à Clermont-Ferrand du 17 au 19 juin. Elles s'inspirent elles-mêmes de la « commission paritaire du Collège littéraire universitaire de Brest » qui « pose comme préalable à toute réforme la reconnaissance de l'autonomie universitaire, le décloisonnement des disciplines, la cogestion et l'ouverture de l'Université à la formation professionnelle. Sur le plan pédagogique, elle demande que l'examen terminal (dont elle dénonce l'arbitraire docimologique, la dénaturation du bachotage) soit remplacé par une pluralité de formes d'évaluation (exposé, travail en groupe, devoir…), un contrôle continu (examen permanent), le passage de l'appréciation chiffrée à des appréciations génériques (Très bien, Bien, etc.), la participation d'étudiants ''avancés'' à la notation. Est également adoptée l'idée, reprise par la directrice du Collège littéraire universitaire, Alice Picard (future Saunier-Seité), de la participation des étudiants à l'avancement des professeurs par la notation de la valeur pédagogique » (Damamme, 2008, p. 251).

Cette situation de crise qui touche l'Université – tout en la débordant très largement –, entraîne le surgissement de la possibilité de la nouveauté, c'est un temps ouvert où tous les avenirs paraissent possibles (Bourdieu, 1984, p. 212). Aux yeux des étudiants et universitaires mobilisés en faveur d'une nouvelle pédagogie universitaire, il s'agit d'un point de non-retour.

3. L'université de Vincennes et ses expérimentations pédagogiques

La crise de 1968 oblige le pouvoir politique à revoir ses projets de réforme universitaire, qu'il va néanmoins tenter de sauvegarder le plus possible (Dormoy-Rajramanan, 2018). Si les principes fondamentaux de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur – l'autonomie, la participation et la pluridisciplinarité – paraissent novateurs et inspirés par le mouvement de mai, il ne faut pas sous-estimer leur ancrage dans les projets de réformes antérieurs du pouvoir politique. La « participation » n'est pas la « cogestion », elle reste essentiellement aux mains des enseignants, surtout de rang A, et est 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 ; et les assistants ont à peine plus de

[22] « Commission inter-disciplines, 92 rue d'Assas, Paris 6e, le 6 juin 1968 », Source : Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13, BDIC (11 p.).

pouvoir en la matière puisque les professeurs, maître de conférences et maîtres-assistants continuent d'avoir « compétence exclusive pour [...] organiser le contrôle des connaissances et des aptitudes, désigner les jurys et décerner les titres et diplômes ».

Le contexte politique rend difficile la prise de décisions tranchées qui auraient exposé à la mobilisation soit des plus conservateurs soit des plus contestataires. Il est donc décidé de laisser la responsabilité des changements pratiques en termes notamment de pédagogie aux acteurs universitaires eux-mêmes, en leur offrant un cadre assez lâche dont le contenu est à préciser au cas par cas, localement, et à soumettre au Premier Ministre, responsable de les approuver par décret.

La « loi Faure » est donc loin de régler la question des transformations pratiques de la gouvernance et de la pédagogie universitaires ; les solutions de crise déployées par le pouvoir politique pour ménager un retour à l'ordre ne s'y résument pas non plus, elles comprennent également des mesures matérielles et pédagogiques exceptionnelles avec notamment un budget dédié à l'enseignement supérieur revu à la hausse et un ambitieux programme de créations universitaires dont les « expériences pilotes », au caractère « expérimental », qui voient le jour à Dauphine, Marseille-Luminy et Vincennes, chargées d'incarner la bonne volonté gouvernementale en matière de rénovation pédagogique. Les principes de la pluridisciplinarité, d'une pédagogie moins magistrale, et de l'adaptation aux débouchés professionnels leur sont communs.

Si l'on se focalise sur le cas de « Vincennes », son orientation principale vers les lettres et sciences humaines est complétée d'enseignements économiques, juridiques et de science politique, ainsi que de mathématiques et d'informatique. Les arts (musique, théâtre, cinéma, arts plastiques) y sont aussi enseignés, sortant ainsi de leur confinement aux grandes écoles. Enfin la psychanalyse y tient une place de discipline à part entière, dotée de son propre département. Outre ce renouvellement des contenus enseignés, les méthodes se veulent elles aussi novatrices, fondées sur le travail en petits groupes, et donc sur des méthodes moins magistrales et moins « livresques ». Il en découle le principe de contrôle continu, aussi présent dans la « loi Faure », ainsi que le recours aux méthodes audio-visuelles, notamment pour l'enseignement des langues qui occupe une place très importante dans le projet de « Vincennes ». Le souci de la prise en compte des « débouchés » est explicite dans son décret de création et prévoit notamment le recours à des enseignants en partie issus du « monde extérieur ». Par ailleurs, les principes de « journée continue, année continue, notation continue » impliquent notamment l'allongement de la durée du travail universitaire (le samedi

après-midi et le soir après le diner) pour pouvoir accueillir non seulement des étudiants mais aussi des travailleurs en quête de « recyclage ».

Si l'organisation en semestre s'impose, la création du « semestre d'été » voué au « recyclage » des travailleurs ne verra jamais le jour, faute de financement ; tout comme l'exigence de la présence sur le campus des enseignants deux jours ou quatre demi-journées par semaine[23], faute notamment de la concrétisation du projet – d'inspiration américaine là encore – d'attribuer un bureau pour quatre enseignants.

Institution à inventer et à la définition floue, « Vincennes » suscite des investissements pratiques très divers, en partie incompatibles, donnant lieu dès l'origine à de fortes tensions et à des conflits. Les universitaires en charge de la mise en œuvre du projet opposent arguments pédagogiques et politiques et les consensus sont rares, laissant place à la co-existence de pratiques disparates, dont certaines imposées par des mobilisations militantes. C'est ainsi que la légalisation et les conditions de l'accueil des non-bacheliers à « Vincennes » seront fixées *a posteriori* (arrêté du 16 juin 1969 sur les non bacheliers) de sa mise en œuvre effective.

Les débats entre enseignants de « Vincennes » portent notamment sur le degré de liberté à laisser aux étudiants dans la composition de leur curriculum. Contre une organisation des filières en « grappes » thématiques pluridisciplinaires, c'est une organisation à la carte qui l'emporte, rendue possible par la création des « Unités de valeur » (inspirée des *credits* américains), avec pour seule contrainte, dans un premier temps, le choix d'une « dominante » et d'une « sous-dominante », complétées d'« U.V. libres ». Si l'imposition d'un cursus obligatoire est largement rejetée, la liberté de choix des étudiants est plus ou moins (en)cadrée par les enseignants des différents départements[24], avant que les réformes successives des diplômes de premier et de second cycle ne viennent imposer plus de contrainte en termes d'enseignements obligatoires et de modalités de contrôle des connaissances, du moins pour les diplômes bénéficiant de l'habilitation nationale (le département de philosophie y ayant renoncé après que le Ministère la lui ait retirée en 1970).

---

[23] Source : « Commission d'orientation de Vincennes. Rapport sur les travaux de la sous-commission du statut des enseignants », signé de Sylvère Monod, présenté en séance plénière le 4 octobre (1968), Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/13.

[24] celui de philosophie refusant toute immixtion en la matière alors que, par exemple, celui d'histoire « impose un certain dosage d'U.V. des différentes périodes et que l'inscription à certaines U.V. exige le passage par une U.V. préparatoire […] Il faut éviter deux écueils : la dispersion et la spécialisation précoce. On doit prendre soin de choisir des U.V. qui ne soient pas toutes de même type, qui ne posent pas de problèmes identiques de méthode. Il faut donc panacher (tout au long de la licence) […] Avant de choisir les U.V. les étudiants doivent consulter les enseignants qui pendant une semaine (début octobre) avant la rentrée assureront des permanences continues pour donner toutes les précisions et explications nécessaires ».

L'idée même d'une progressivité des enseignements au sein d'un cursus est source de dissension, et on retrouve par exemple une nouvelle fois un clivage entre le département de philosophie, qui la refuse, et celui d'histoire qui prévoit des « U.V. d'initiation » et de remédiation (« Moyens d'expression » : « les étudiants éprouvant des difficultés à mettre en forme leurs idées et connaissances apprendront à faire une fiche de lecture, un exposé, un rapport »), en plus d'« U.V. » thématiques et méthodologiques, plus ou moins « destinées aux étudiants de 1ère année […], de 3ème année […ou] valables pour tous ».

Les conditions de validation des U.V. sont elles aussi très débattues et donnent lieu à des pratiques très éclatées, des partisans des U.V. « gratuites » – dont A. Badiou qui déclare, le 2 juin 1969, « 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 »[25] – à ceux défendant l'importance d'une sanction à partir de travaux écrits, en passant par ceux défendant des modalités moins traditionnelles (exposé, oral ou écrit ; recherches individuelles ou collectives ; dossier ; interrogations surprises ; travail de terrain ; fiche de lecture, etc …), décidées ou non en commun avec les étudiants.

La préparation aux concours d'enseignement ne fait pas non plus consensus ; elle est boycottée, par principe, par exemple en philosophie mais pas en histoire, et rendue impossible en arts plastiques[26].

L'information donnée aux étudiants quant aux contenus d'enseignement et leur éventuelle articulation est elle aussi très variable, ce qui se manifeste par des « Guides des études » plus ou moins élaborés (jusqu'à quinze pages pour le département de sociologie en 1970-1971, contre seulement une pour celui de philosophie en 1972-1973)[27].

La pédagogie universitaire à « Vincennes » n'est donc pas homogène mais propre à chaque département[28], si ce n'est à chaque enseignant. Le souci d' « harmoniser sans porter atteinte à leurs différences, à une autonomie dont chacun est jaloux » et d' « aider l'étudiant perdu dans la forêt à s'y reconnaître » préside à la création, en mars 1971, d'une

[25] Source : Tract signé d'A. Badiou et daté du 2 juin 1969, Fonds Mémoires 68 (France) : sous-fonds Melamed Assia, F delta res 0696/14, BDIC. A noter que le ministère décide en janvier 1970 de retirer l'habilitation nationale des diplômes au département de philosophie.

[26] Il y a « impossibilité de préparer l'agrégation en arts plastiques », au moins en 1975-1976, « aucun atelier ne peut ouvrir en raison du danger par nombre étudiants excessif », cahier n°2, « Commission pédagogique », Fonds Madeleine Rebérioux, 647AP/3 bis, AN.

[27] Source : différents « Guides des études » du début des années 1970, V3.2 Fonds Vincennes de Paris 8.

[28] dont les taux d'encadrement sont très contrastés (les sciences de l'éducation, la psychologie et les arts étant particulièrement mal lotis, à la différence de l'histoire et de la philosophie), tout comme les profils de leurs étudiants dont la part d'étrangers, par exemple, va de 22 % en psychologie à plus de 80 % en science politique, AES, mathématiques et informatique en 1977-1978 (cf Soulié, 2012, p. 466).

« commission pédagogique »[29] publique et à laquelle tout le monde peut s'associer (invitation explicite aux grandes centrales syndicales et aux organisations culturelles), afin notamment d' « associer tous les départements, participationnistes ou pas, à son travail ». Réunie « tous les quinze jours, et souvent davantage […], la commission contraint l'université à s'informer en permanence sur elle-même : quels étudiants ? D'où viennent-ils ? Pourquoi ? Et quels enseignements ? Donnés sur quelle demande ? Quelle réponse chaque département élabore-t-il aux modifications qui s'opèrent dans la population étudiante ? Quelles filières nouvelles semblent possibles et compatibles avec "l'esprit de Vincennes" ? le bilan est permanent […]. Chaque choix pédagogique est replacé dans sa lumière politique, soumis au scalpel de ses conséquences hypothétiques, analysé comme s'il pouvait contribuer à remodeler le monde » (Rebérioux, 1978).

La politisation du débat pédagogique à cette époque, dont parle A. Prost, est particulièrement exacerbée dans ce contexte institutionnel investi par les enseignants et étudiants parmi les plus mobilisées en mai-juin 1968 et à sa suite. J-C. Passeron, en entretien, se révèle très déçu par la dimension pédagogique de l'expérience vincennoise dont il a été partie prenante, il dit avoir « des souvenirs qui sont aux antipodes des expériences pédagogiques », parle de « fumisterie pédagogique », qualifie le lieu d'« univers extra-pédagogique », et considère qu'« il n'y a pas là une main d'œuvre de la réforme pédagogique ». « La pression des étudiants » a déterminé le fait que « les enseignants n'avaient plus que le pouvoir pédagogique de ne pas faire grand-chose pédagogiquement et de donner des examens, de donner des faux-semblants, de donner leur nom, de signer des pétitions et puis d'être écoutés dans des cours qu'ils faisaient pour que ce soit sur des affiches ». Il reconnaît toutefois que la politisation de l'époque a pu conduire à une « forme un peu sauvage de transmission de l'état, non pas de connaissances, mais des débats intellectuels à une époque » ; et surtout qu'elle a eu le mérite d'offrir « l'apprentissage du métier social de citoyen », ce dont l'Université ancienne était incapable, selon lui.

Ce jugement relativement négatif de l'expérience pédagogique vincennoise – partagé par C. Soulié concernant la pratique magistrale et traditionnelle de Deleuze et plus largement du département de philosophie (Soulié, 2017) – est toutefois à pondérer. Les considérations politiques d'ouverture et d'adaptation de l'Université au plus grand nombre ont conduit nombre d'enseignants, notamment ceux investis dans la « commission pédagogique », à « une

[29] Dont les archives ont été consultées au sein du Fonds Madeleine Rebérioux, 647AP/3, AN (ce qui manifeste le rôle des plus actifs de l'historienne, ancienne membre du PCF, dans cette commission).

recherche opérationnelle permanente sur nous-mêmes »[30] à l'origine d'une connaissance des spécificités du public étudiant sans doute jamais égalé alors. Le souci d'une certaine efficacité pédagogique est en outre à l'origine de la reconnaissance de l'« insuffisance pédagogique [des] enseignants : il faudrait organiser [des] stages en sciences de l'éducation pour [les] enseignants de Vincennes »[31]. Ce même souci de formation pédagogique universitaire des enseignants est d'ailleurs plus large avec des expérimentations de formation continue des enseignants du premier et du second degré au sein du département de sciences de l'éducation et de celui de mathématiques (Guedj, 2009) ; ainsi qu'un « contre-projet » de formation universitaire des maîtres de tous les degrés[32].

La prise en compte de la « demande » des étudiants a également conduit au développement des recherches de terrain, notamment car la part très importante d'étudiants salariés offrait des points d'entrée dans différents milieux professionnels et institutionnels mais aussi parce que ce public, tendanciellement moins doté scolairement que celui des autres universités, s'avérait plus disposé à l'enquête qu'à l'étude théorique (Chapoulie, 2000).

Des considérations politiques égalitaristes ont encore amené au développement d'une offre d'enseignement de Français Langue Etrangère puis de langues étrangères pour « francophones débutants », d'abord pour l'alphabétisation du personnel de nettoyage de l'université puis pour les étudiants réfugiés politiques du Chili, Vietnam nord, Liban et Iran notamment.

Inégalement présent parmi les enseignants de « Vincennes », le souci d'une pédagogie moins inégalitaire se heurte souvent, quand il existe, à des conditions matérielles difficiles. Or ces conditions se sont peu à peu dégradées avec trente-deux mille inscrits dès 1975 dans un établissement prévu pour huit mille étudiants, entrainant une sur-occupation des locaux et une explosion des heures complémentaires et des vacations d'enseignement – le ministère refusant d'indexer ses crédits de fonctionnement sur le nombre d'inscrits et les Vincennois refusant en retour l'instauration d'un *numerus clausus*.

Conclusion :

Les transformations numériques et sociales du recrutement étudiant, dans une période de forte politisation liée au contexte de Guerre froide, de décolonisation et de guerres « impérialistes », vont créer les conditions d'une mobilisation collective sans précédent du

[30] Fonds Madeleine Rebérioux, 647AP/3, AN.
[31] *Ibid.*
[32] *Ibid.*

milieu universitaire, dont les revendications s'orientent à la fin des années soixante vers les questions « pédagogiques » et de « démocratie » universitaire. Ce processus de « politisation du débat pédagogique » (Prost, 2004, p. 148) et plus encore « de politisation de la relation pédagogique » (Damamme, 2008, p. 244), connaîtra son paroxysme lors de la crise universitaire de mai-juin 1968 et de ses « vies ultérieures », notamment à « Vincennes ».

Il en découle de très fortes tensions au sein de l'enseignement supérieur où « le corps enseignant connaissait des antagonismes politiques et syndicaux, jamais encore les divisions n'avaient pris une telle acuité ; jamais elles n'avaient porté, à ce point, sur les conceptions et les pratiques du métier » (Prost, 2004, p. 155).

Ce sujet historique éclaire, par contraste, la période actuelle où l'« innovation pédagogique » dans l'enseignement supérieur s'apparente peut-être plus à une injonction institutionnelle des tutelles, sous-tendue par une foi dans les outils numériques, qu'à un investissement collectif des universitaires qui seraient mus par des considérations professionnelles et/ou politiques.

Bibliographie

Baudelot C. (1965). « La rhétorique étudiante à l'examen ». In P. Bourdieu, J.-C. Passeron, M. de Saint Martin, *Rapport pédagogique et communication*. Cahiers du centre de sociologie européenne, Paris/ La Haye : Mouton.

Boupareytre E. (1964). « L'universitaire et son université ». *Esprit*, n° spécial (double) « Faire l'université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », p. 834-847.

Bourdieu P., Discepolo T., Poupeau F. (2002). *Interventions, 1961-2001, science sociale et action politique*. Marseille : Agone, p. 63-68.

Bourdieu P. (1992/1984). *Homo academicus*. Paris : Minuit.

Bourdieu P., Passeron J.-C., de Saint Martin M. (1965). *Rapport pédagogique et communication*. Cahiers du centre de sociologie européenne, Paris/ La Haye : Mouton.

Bourdieu P., de Saint Martin M. (1965). « Les utilisateurs de la bibliothèque universitaire de Lille ». In P. Bourdieu, J.-C. Passeron, M. de Saint Martin, *Rapport pédagogique et communication*. Cahiers du centre de sociologie européenne, Paris/ La Haye : Mouton.

Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964). *Les Héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.

Chapoulie J.-M. (2000). « Enseigner le travail de terrain et l'observation : témoignage sur une expérience (1970-1985) ». *Genèses*, n°39, p. 138-171.

Damamme D. (2008). « Laboratoires de la réforme pédagogique ». In D. Damamme, B. Gobille, F. Matonti et B. Pudal (éds.), *Mai-juin 68*. Ivry sur Seine : l'Atelier, p. 245-258.

Dormoy-Rajramanan C. (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, p. 97-110.

Dormoy-Rajramanan C. (2018). « "Mai 68" : fenêtre d'opportunité pour un haut fonctionnaire au placard : Jacques de Chalendar et la politique universitaire ». *Politix*, n°122, p. 187-220.

Gauthier J. (2012). *L'université française et la fabrique de professionnels. Essai de typologie des formations universitaires*, Thèse pour l'obtention du grade de docteur en sociologie, Université d'Aix-Marseille.

Guedj D. (2009). « Les petites dames du bois de Vincennes ». In J.-M. Djian (éd.), *Vincennes : une aventure de la pensée critique*. Paris : Flammarion, p. 72.

Legois J.-P. (1993). *La Sorbonne avant Mai 68. Chronique de la crise universitaire des années 60 à la Faculté des Lettres et Science Humaines de Paris*, Mémoire de maîtrise d'histoire, Paris I.

Maitron J., Perrot J.-C., Perrot M., Rebérioux M. (1968). « La Sorbonne par elle-même : Mai-Juin 1968 ». *Le Mouvement social*, n°64, p. 3-416.

Masson P. (2005). « Premières réceptions et diffusions des Héritiers (1964-1973) ». *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, n°2/13, p. 69-98.

Matonti F. (2005). *Intellectuels communistes. Essai sur l'obéissance politique. La Nouvelle Critique (1967-1980)*. Paris : La Découverte.

Natanson J. (1964). « L'enseignement supérieur et la formation des enseignants ». *Esprit*, n° spécial (double) « Faire l'université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », p. 919-933.

Natanson J., Prost A. (1963). *La révolution scolaire*. Paris : Ed. ouvrières.

Payen J.-C. (1964). « Les moyens de la démocratisation ». *Esprit*, n° spécial (double) « Faire l'université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », p. 976-985.

Passeron J.-C. (2005). « Que reste-t-il des Héritiers et de la Reproduction (1964-1971) aujourd'hui ? Questions, méthodes, concepts et réception d'une sociologie de l'éducation ». In J.-M. Chapoulie, O. Kourchid, J.-L. Robert, A.-M. Sohn (éds.), *Sociologues et sociologies, La France des années 60*. Paris : L'Harmattan.

Passeron J.-C., avec la coll. de M. de Saint-Martin (1964). *Les étudiants en médecine*. Paris : CSE.

Passeron J.-C. (1963). *Les étudiantes*. Paris : CSE.

Prost A. (2004). « 1968, ou la politisation du débat pédagogique ». In J. Girault Jacques (éds.), *Les Enseignants dans la société française au XXe siècle : itinéraires, enjeux, engagements.* Paris : Publications de la Sorbonne, p. 147-164.

Rebérioux M. (1979). « A l'écoute de toutes les voix de l'Université : la commission pédagogique ». In J. Brunet *et al.* (éds.), *Vincennes ou le désir d'apprendre*. Paris : A. Moreau, p. 253-258.

Schnapp A. et Vidal-Naquet P. (1988/1968). *Journal de la commune étudiante : textes et documents : novembre 1967-juin 1968*. Paris : Seuil.

Soulié C. (2017). « La pédagogie charismatique de Gilles Deleuze à Vincennes ». *Actes de la recherche en sciences sociales, n*°216-217/1, p. 42-63.

Vincent G., avec la coll. de M. Freyssenet (1965). « Les attitudes des étudiants face aux enseignants et à l'enseignement ». In P. Bourdieu, J.-C. Passeron, M. de Saint Martin, *Rapport pédagogique et communication*. Cahiers du centre de sociologie européenne, Paris/ La Haye : Mouton.