

L'enseignement philosophique à l'université :
une pratique sous contrainte structurale

Soulié Charles

Université Paris VIII, département de sociologie

Comme tous les univers sociaux, le microcosme philosophique universitaire est traversé de conflits qui, s'ils sont le plus souvent interprétés de manière philosophique par les philosophes eux-mêmes, n'en réfèrent pas moins à des luttes entre groupes socialement différenciés aux intérêts tant matériels que symboliques divergents. En rappelant ici l'histoire de la crise pédagogique que traversa l'U.F.R de philosophie de Paris I après les événements de décembre 1986, nous voudrions, entre autre, montrer comment l'université est pour les étudiants, comme pour les enseignants, le lieu d'application de stratégies tant professionnelles, pédagogiques, qu'intellectuelles différenciées. Ce faisant, nous soulèverons aussi des questions de politique universitaire rarement abordées, sans doute parce que remettant en cause les visions et les intérêts d'un grand nombre d'universitaires, qu'ils soient « critiques » ou « conservateurs ».

Le profil des étudiants mobilisés

En 1986, le mouvement de protestation des étudiants et lycéens au « projet Devaquet » s'accompagna, à l'U.F.R de philosophie de Paris I, d'un fort investissement d'étudiants dans la politique pédagogique interne à l'U.F.R¹. Cet investissement au niveau local fut vivement encouragé par une fraction du corps enseignant, qui y voyait notamment un moyen pour rééquilibrer en sa faveur les rapports de forces internes à l'U.F.R, et il se concrétisa par la mise en place d'une « Commission Paritaire » élue en janvier 1987 et réunissant étudiants, enseignants et personnels A.T.O.S. La participation étudiante fut, si on la rapporte aux taux habituels dans ce genre de consultation, relativement importante (27% des étudiants inscrits iront voter). C'est en Licence qu'elle sera la plus forte (34%) et en D.E.U.G la plus faible (23%), cette différence s'expliquant sans doute par le moindre degré d'intégration des étudiants de D.E.U.G, dont le recrutement tant scolaire que social est nettement moins élevé que celui des Licence (les anciens khâgneux et les normaliens, qui forment la population scolairement dominante dans cet univers, n'intégrant le cursus de philosophie qu'au niveau de la

¹ L'U.F.R de philosophie de Paris I est la plus importante, numériquement, des U.F.R de philosophie françaises. Politiquement et philosophiquement, elle est le plus souvent décrite par les étudiants et enseignants comme située entre celle de Paris IV, sans doute la plus conservatrice de toutes, et celle de Paris VIII (ex Vincennes), ouverte en 1969 et censée représenter la gauche, voire dans les années 1970 l'extrême gauche, ainsi que l'avant garde philosophique de l'époque.

Licence). De surcroît, on remarque que les enseignements de premier cycle ont lieu sur le site relativement excentré de Tolbiac, alors que ceux de second et troisième cycle se déroulent dans l'enceinte prestigieuse de la Sorbonne. Comme l'expliquera un animateur du mouvement étudiant, lui-même inscrit en Licence : « *La population de Licence est engagée. On passe à la vieille Sorbonne, on participe de l'univers philosophique.* » Le sentiment « d'en être » croît donc à mesure que l'apprenti philosophe s'élève dans le cursus et tend à s'identifier à sa discipline, comme à ses enseignants, pour finir, comme « les grands », par « jouer au philosophe »². Les verdicts de l'institution scolaire jouent un rôle essentiel dans ce processus d'identification, ce qui est particulièrement visible chez certains normaliens hommes appelés, en raison de leur trajectoire scolaire antérieure comme de leur sexe, à remplacer leurs aînés.

Néanmoins, les étudiants qui se mobiliseront le plus ne seront pas ceux à fort capital scolaire (pour lesquels le champ des possibles professionnels paraît relativement déterminé, en l'occurrence le professorat de philosophie), mais plutôt une population qu'on pourrait qualifier de « prétendants » ou « d'aspirants », se distinguant par un capital scolaire relativement modeste (hypokhâgneux plutôt que khâgneux, porteurs d'un Baccalauréat général sans mention obtenu en région parisienne, etc.), mais d'une origine sociale relativement élevée, ou dont les parents ont connu une ascension sociale forte sur une génération, et expérimentant donc un certain décalage entre leur niveau d'aspiration et des probabilités objectives de réussite.

De même, il ne faut pas négliger l'influence que des étudiants entrés par équivalence au niveau de la Licence (avec un diplôme d'école supérieure de commerce ou d'architecture par exemple) ont pu avoir sur le mouvement. En effet ces étudiants, qui pour les plus jeunes sont souvent d'origine sociale très élevée et généralement de sexe féminin, et pour lesquels la philosophie, par le « supplément d'âme » qu'elle procure et l'apparente gratuité de ses activités tend, dans l'espace des disciplines académiques, à occuper une position homologue à celle de l'histoire de l'art, n'ont pas été sans importer lors des débats, A.G, etc., leurs dispositions à concevoir la philosophie comme une matière de pure culture essentiellement destinée à produire des « honnêtes hommes » (ou d'honnêtes femmes si l'expression était possible), c'est-à-dire des individus idéaux capables de cumuler une activité professionnelle « sérieuse », dans le commerce, les affaires, ou les médias par exemple, avec un intérêt ou un goût prononcé pour les débats d'idées portant sur des questions d'éthique, d'esthétique, « le politique », etc. L'idée que l'enseignement philosophique universitaire ait pour principale fonction objective de produire des « professeurs » de philosophie du secondaire, et du supérieur, implacablement hiérarchisés en fonction de leur rang à l'agrégation et de leur

² Pierre Bourdieu, « Il ne faisait jamais le philosophe » *Les Inrockuptibles*, n°25, du 23 septembre au 3 octobre 1995, page 12. Pierre Bourdieu y évoque son rapport à Georges Canguilhem.

passage à l'École Normale leur était relativement déplaisante, comme elle l'était à ceux qui se faisaient une idée plus « élevée », ou plus éthérée des fonctions de la discipline. Il existe ainsi tout un espace du philosophe comme « berger de l'être » à celui du philosophe, ou historien des sciences ou de la logique capable de dialoguer avec des scientifiques provenant des « sciences dures », ou à celui du philosophe « engagé » sachant cumuler les profits de l'avant-garde politique avec ceux de l'avant-garde intellectuelle, qu'elle soit déconstructiviste, d'inspiration phénoménologique, anglo-saxonne, ou néo marxiste.

Enfin, le groupe des étudiants mobilisés comprenait aussi une fraction d'étudiants aux demandes relativement contradictoires, car ils souhaitaient à la fois participer, notamment au travers des enseignants de l'U.F.R perçus comme prestigieux ou d'avant-garde, à « la modernité philosophique » de l'époque, tout en engrangeant des diplômes et une formation « rentables » sur le marché de l'emploi et donc susceptibles de leur permettre de trouver un emploi. Au demeurant, cette contradiction n'était pas sans traverser l'ensemble des étudiants, en fonction notamment de leur degré de dépendance vis-à-vis de l'institution philosophique et scolaire, et donc du degré de convertibilité de leur capital scolaire, comme du volume de leur capital social. En effet, la question de son avenir professionnel ne se pose pas avec la même intensité pour un étudiant d'origine moyenne ou populaire « monté à Paris » pour passer les concours de l'enseignement, que pour un enfant de la bourgeoisie parisienne, qu'il soit ou non passé par la khâgne, et dont le profil se rapprocherait davantage de celui des « héritiers » décrits par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans les années 1960³. Mais nous reprendrons ce dernier point un peu plus loin.

Les A.G, commissions, etc., particulièrement intenses et fréquentes au début du mouvement, contribuèrent à lancer un processus de « notabilisation » d'étudiants se distinguant notamment par leurs facilités (socialement déterminées) à prendre la parole en public, comme à emporter l'adhésion du groupe mobilisé. C'est ainsi que le mouvement étudiant se donna ses premiers porte-parole, dont certains avaient déjà acquis une première forme de socialisation politique dans des partis de gauche, ou d'extrême gauche. Ces engagements politiques, en lien notamment avec des options philosophiques particulières (le marxisme althusserien notamment), tout comme des affinités d'humeur anti-institutionnelle, furent aussi à l'origine de rapprochements avec des enseignants, dont certains servirent ensuite de mentors, tant philosophique que politique, à des étudiants.

³ L'accès d'une part de plus en plus importante de chaque classe d'âge au Baccalauréat a considérablement transformé le public universitaire et ses attentes. Néanmoins, il nous semble que la philosophie (en raison notamment de sa position dans la hiérarchie des disciplines), à la Sorbonne, et de surcroît en second cycle, peut être considérée comme une sorte de « conservatoire » académique, où la probabilité de rencontrer les profils d'héritiers tels qu'ils sont décrits par ces auteurs est plus élevée qu'ailleurs.

Socrate, chercheur ou professeur?

La mobilisation étudiante donna lieu, essentiellement à ses débuts, à la production de nombreux tracts portant sur le fonctionnement interne de l'U.F.R. Nous en rapporterons ici quelques-uns, puis décrirons plus avant les principaux protagonistes de l'affaire. La critique des étudiants mobilisés n'était pas sans rappeler celle de leurs aînés de mai 1968. Ils se plaignaient déjà de n'être que le terme passif du rapport pédagogique. L'un d'eux décrit ainsi le déroulement de ses cours à la Sorbonne : « *Un prof arrive. Il fait son cours. Des étudiants prennent des notes.* » Ce thème de la passivité sera repris dans un tract intitulé *Modes de notation et diffusé en décembre 1986* : « *Qu'en est-il de l'étudiant en philosophie ? Venir aux cours signifie pour lui attendre que quelque chose se passe. Dès lors, la structure pédagogique le prend au piège de l'allégeance et de la subordination dont sa passivité le rend complice. Ceci entraîne une improduction chronique et un ressassement des thèmes de l'histoire de la philosophie.* »

Mais c'est sans doute la question des contenus enseignés qui suscitera les critiques les plus vives. Ainsi en janvier 1987 un tract intitulé *Quels enjeux ?* aborde cette question en la reliant notamment à celle des programmes des concours de recrutement de l'enseignement secondaire: « *Peut-on faire l'économie d'une politique d'enseignement et de recherche véritablement critique? Peut-on se contenter de réduire le travail philosophique aux exigences (non critiquées) des concours de l'Education nationale? (...) Un tel immobilisme intellectuel en matière d'orientation de l'enseignement ne risque-t-il pas de décevoir les attentes des étudiants concernant une authentique réflexion philosophique?* »

L'ensemble de ces questions furent abordées dans le cadre de la « Commission paritaire » ». Celle-ci se réunira huit fois entre le 27 janvier 1987 (première réunion) et le 26 avril 1988 (dernière réunion) et des procès verbaux seront rédigés à chaque séance. L'irruption soudaine des étudiants, absents depuis des années du Conseil d'U.F.R où seuls siégeaient effectivement les enseignants et les membres du personnel A.T.O.S., fut un formidable révélateur des contradictions traversant l'institution⁴, comme des stratégies des étudiants, tant par rapport à l'enseignement philosophique universitaire, que vis-à-vis de leur avenir professionnel.

En effet petit à petit, les étudiants se divisèrent en deux groupes avec chacun leur leader. Le premier, dans la ligne des tracts cités plus haut, voulait émanciper les programmes d'enseignement et les méthodes pédagogiques des exigences des concours de recrutement (C.A.P.E.S, agrégation) en les orientant plus nettement vers la recherche. Chez ces étudiants, cette orientation était souvent accompagnée de la quête d'enseignants

⁴ Ce retour intempestif, mais passager, des étudiants sur la scène académique effraya au début certains enseignants, ayant eux-mêmes connu 1968, et affolés à l'idée d'affronter de nouveaux « enragés », susceptibles de contester leurs prérogatives d'enseignant, comme de troubler le « déroulement normal » des cours.

charismatiques, ou de maîtres à penser et à vivre qui, délaissant les chemins tout tracés d'une philosophie routinisée, sauraient proposer à leur public une lecture hérétique, ou au moins dépoussiérée et plus stimulante pour de jeunes âmes, des « grands textes » de l'histoire de la philosophie, ou une philosophie morale et politique au goût du jour. Voici par exemple ce qu'en dit Thérèse, une fille de cadre supérieur parisien inscrite en Doctorat d'esthétique et ayant consacré sa Maîtrise aux cyniques grecs : « Les étudiants, ils attendent énormément de choses. D'abord pas qu'on leur récite ce qu'a dit Platon, Hegel, etc... Mais qu'y ait une réflexion qui s'installe réellement, ce qui est très rare vraiment j'veux dire. Je pense pas que s'arrêter uniquement à l'histoire de la philosophie, ça apporte quelque chose. (...) Un prof de philo avant tout pour moi c'est un sage. Bon, c'est un peu bête comme image, mais ça veut dire comme Socrate. Quelqu'un comme Socrate, quelqu'un qui cherche pas à te... Qui cherche pas à te dire: « Voilà, je sais ça, vous devez l'apprendre. » Mais qui chercherait en même temps que toi, moi alors je trouve ça passionnant. (...) En fait, je pense pas que les profs quand ils enseignent, ils ont une philosophie à eux. Q : C'est-à-dire? T : Ben je pense pas qu'ils se soient créée une philosophie, je pense qu'ils sont de très bons intellectuels. Q : C'est-à-dire qu'ils lisent les textes ? T : Oui, ouais, c'est ça. Si, il y en a certains, ils lisent très bien, mais je pense pas qu'ils se soient fait une philosophie. Q : Tu pourrais me citer quelques philosophes actuels ? T : Cioran... Et puis quelqu'un, j'ai pas assisté à son cours, mais j'ai assisté au colloque sur Châtelet qu'y a eu dernièrement. Et il y avait Deleuze qu'a parlé le dernier. Bon pour moi, il a représenté quelque chose. Bon je le connaissais pas et j'ai découvert quelque chose, vraiment. Tiens là, c'est un philosophe tel que je le conçois. »

L'opposition que Thérèse dessine entre les simples professeurs et les professeurs qui sont aussi philosophes (Gilles Deleuze) peut être renvoyée à la distinction médiévale des *lectores* et des *auctores*⁵. Les premiers, « humbles serviteurs des oeuvres », et la plupart du temps inconnus du grand public, sont « orientés en priorité vers la reproduction de la culture et du corps des reproducteurs » (les futurs professeurs de philosophie), tandis que les seconds, orientés vers les activités de recherche et de création, disposent en général d'une « autorité symbolique » importante liée à la production d'oeuvres novatrices, mais n'ont guère de pouvoir institutionnel. On retrouve ici l'opposition entre les deux formes de pouvoir qui structure l'ensemble du champ universitaire littéraire. Selon Jean-Louis Fabiani⁶, cette opposition est ce qui permet de comprendre « l'humeur anti-institutionnelle » de l'avant-garde philosophique depuis les années soixante, qui expérimente le décalage existant entre sa notoriété véritable et son pouvoir institutionnel. « Le thème philosophique de la marge, comme celui de la transgression, est à mettre en rapport avec la division des deux pouvoirs universitaires. »

Le second groupe étudiant, qui n'apparut que progressivement au fil des débats de la Commission et du vieillissement social des étudiants mobilisés, et pour une fraction duquel la question du devenir professionnel tendait à devenir de plus en plus

⁵ Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, 1984, Minuit, p 152.

⁶ Jean-Louis Fabiani, *Les philosophes de la République*, 1988, Minuit, p 166.

pressante (notamment après l'année de Maîtrise)⁷, était plutôt partisan d'une rescolarisation du cursus permettant à l'université de préparer efficacement les étudiants aux concours de recrutement du secondaire. Karine, une hypokhâgneuse, fille de médecin d'origine provinciale (lui-même fils de mineur d'origine polonaise) ayant consacré sa Maîtrise à Aristote, auteur sérieux s'il en est, et qui fut la porte parole, malheureuse, de ces étudiants et de leurs revendications plus prosaïques, explique: « Il y avait une contradiction chez les étudiants. Une partie voulait qu'on prépare mieux aux concours et l'autre qu'on laisse une liberté plus grande. (...) On se comprenait toujours mal. Moi je voulais pas dire qu'on devait transformer l'université en classe préparatoire, bon alors qu'eux, certaines personnes, dès qu'on disait préparation aux concours, ils disaient : « Oui, vous voulez faire de l'université une classe préparatoire. » (...) Bon alors, ou on bouleverse tout et on arrête les concours, et je suis à la limite d'accord parce que je trouve ça complètement idiot, contraire à la philosophie enfin tout quoi. Et pourtant je les passe ces concours, et je fais des efforts de méthodologie tous les jours, je pense à la rigueur, etc... Ou bien on change tout, ou alors on s'applique à être plus dans la ligne de ce qui est demandé. Ce que je trouve scandaleux, c'est le divorce continu. On sait qu'il y a une réalité, et tout le monde regarde ailleurs de peur d'affronter cette réalité en face. Si on fait de la philosophie, je vois mal, à moins de tout changer à un moment donné et de faire du journalisme, si vraiment on veut continuer on a qu'une seule perspective. Parce qu'à mon avis, il faut être conséquent avec soi-même. »

Mais ce que Karine comprendra le moins lors de ces affrontements, c'est la position particulièrement ambiguë de certains enseignants « d'avant-garde », qu'elle admirait et prenait comme modèle de réalisation intellectuelle, mais qui s'opposent farouchement à toute tentative de rescolarisation du cursus: « Certains profs avaient peur, c'est ça la contradiction énorme euh... La faculté, elle fonctionne à vide et ils parlent de créer un espace de liberté qui soit différent des filières de Normal-sup. Donc ils veulent préserver un espace de liberté. Alors ce qui les rend malades, c'est que les étudiants à l'intérieur de cet espace qu'ils ont voulu préserver réclament une préparation aux concours. Ça ils comprennent plus, c'est pas possible ça. Parce qu'ils ont l'impression qu'ils vont s'aligner sur quelque chose qu'ils ont refusé. Alors qu'ils viennent tous de Normal-sup, tous ! » Le comportement de ces enseignants, pourtant perçus comme « de gauche » et « d'avant-garde », fut un profond motif de troubles pour une fraction des étudiants mobilisés qui peu à peu découvrent la complexité du jeu académique et l'entrecroisement problématique des différents niveaux (politique, pédagogique, scientifique, etc.) dans la pratique des universitaires. L'un d'entre eux, entré par équivalence au niveau de la Licence après avoir fait une Licence d'histoire dans une autre université parisienne, résume ainsi les leçons politiques qu'il tirait de son engagement : « Alors tu vois, ces gens-là sont faits de couches successives. Au niveau politique global, ils sont de gauche. Sympas quoi ! Mais après, quand tu grattes un peu et que tu examines leurs pratiques pédagogiques, ou de recherche,

⁷ On pourrait parler d'un « principe de réalité sociale et professionnelle » de plus en plus pesant pour ces étudiants, qui auraient ainsi la particularité sociale de « vieillir » plus vite que les autres.

ça change. Tu t'aperçois qu'ils peuvent tout à fait cumuler ça avec des pratiques pédagogiques élitistes, et aussi d'ailleurs un libéralisme pédagogique irresponsable qui fait que chaque prof fait son cours dans son coin, sans se soucier d'un projet pédagogique global. Ca devient un espèce de chacun pour soi, pour sa filière, sa sous-discipline et les étudiants sont juste là comme prétexte pour faire des cours. C'est le public quoi ! (...) En fait la fac, elle est faite pour les enseignants, pour qu'ils fassent leur recherche. Pas pour les étudiants.»

Auctores contre lecteurs

Le clivage entre étudiants trouva à s'alimenter fortement chez les enseignants qui, en fonction de leur spécialité comme de leur statut au sein de l'U.F.R, se mobiliseront en faveur de l'une ou l'autre de ces positions. Ainsi les « méthodologues », comme les historiens de la philosophie les plus traditionnels, soutenaient les étudiants souhaitant rescolariser le cursus et l'on rapportera ici les propos d'un spécialiste de méthodologie qui, lors de la Commission paritaire du 25 mai 1987 : « fait part du regret d'un grand nombre d'étudiants préparant les concours de ne pas avoir été assez « infantilisés » et de ne pas avoir reçu une préparation spécialisée. Il lit une pétition spontanée des étudiants d'agrégation qui demandent qu'un « atelier » de lecture des grands textes soit mis en place. »

A l'inverse, les enseignants de philosophie politique, esthétique, sciences sociales, bref de spécialités plus ou moins dominées et marginales dans le cursus philosophique traditionnel, ainsi qu'un groupe de Maîtres de conférences disposant d'un certain prestige intellectuel lié à la production d'une oeuvre jugée « novatrice », appuyaient les étudiants les plus critiques. Bernard, le chef de file de ces étudiants, un hypokhâgneux, fils d'huissier et d'une secrétaire devenue enseignante de secrétariat, ayant consacré sa Maîtrise à la lecture que Georges Bataille fit de Hegel (sujet permettant d'étudier un classique, tout en s'intéressant à un auteur d'avant-garde), raconte comment un de ces Maîtres de conférences a pu, lors d'un cours, mobiliser ses étudiants, a priori peu intéressés par le mouvement de protestation au « projet Devaquet » : « X nous a fait prendre conscience de ce qui se passait. Q : A savoir? B : A savoir qu'il y avait des gens dans la rue... Chose, c'est vrai, qu'on remarquait à peine dans notre... cosmos théoros... coupé. Q : Les manifestations ? B : Oui. Q : Mais tu disais que ça ne t'intéressait pas ? B : Non mais là, c'était juste... Non mais la façon dont X a présenté ça, la chose, c'était : « Mais il y a des gens qui bougent ! » Il ne disait pas : « Y'a des gens qui bougent pour ça euh... C'est dégueulasse cette loi là euh... La sélection, il faut être contre. » Y disait: « Mais regardez dehors, y a des gens qui sont prêts à se battre, qui font grève. Y se passe quelque chose. » Alors à partir de là, si il se passe quelque chose, on pouvait pas rester comme ça. « Et réfléchissez, qu'est-ce qui peut changer ici ? Effectivement, est-ce que vous êtes contents de tout ? C'est le moment de se demander ça. » Et là, les questions ont fusé: « Au secours, apprendre Platon, Descartes j'en ai marre euh... Lire Kant de cette façon, j'en ai marre euh... Faire toujours les mêmes dissertations, j'en ai marre. » Et c'est vrai, Z a posé une question

très juste: « Mais d'ailleurs pourquoi faire des dissertations ? Qu'est-ce que la dissertation ? » Question qu'on s'était jamais posée... Pourquoi faire des dissertations? C'est... On avait tellement intégré cette forme d'expression en philosophie à notre cursus, qu'on était presque incapable de s'en détacher. Et pour s'en détacher, y fallait vraiment qu'il se passe ça. Que dans la rue ça bouge, que dans le cours de X y ait cette... »

Endossant les critiques que X, en tant que créateur et libre interprète de l'histoire de la philosophie, adresse à une histoire de la philosophie routinisée et au formalisme rhétorique des méthodologues et autres « entraîneurs » aux concours, Bernard peut critiquer l'humilité de ces *lectores* qui, « prosternés » devant une histoire de la philosophie dont ils sont les humbles desservants ⁸, sont incapables de « rendre à la philosophie une vie », c'est-à-dire de débanaliser les topiques scolaires, et qui, en bon « comptables » qu'ils sont, restent cantonnés dans des tâches de conservation et de transmission de la tradition philosophique. Bernard critiquera ainsi la place excessive prise par l'histoire de la philosophie dans le cursus. Selon lui, le mal de l'U.F.R tient « dans son excès d'historicisme bêtifiant et ratiocinant. Tout cela n'est que répétitions et doctrines pompées dans les manuels. »

Par suite, lors des A.G et Commissions, Bernard sera un des plus féroces critiques des concours, des cours de méthodologie et de préparation à l'agrégation (et par là même des enseignants spécialistes de ces matières), ainsi que de l'histoire de la philosophie routinisée, et des-historicisée (et notamment indifférente au contexte sociohistorique ayant vu naître les différentes doctrines), qu'on y enseigne habituellement. L'opposition décrite précédemment entre *lectores* et *auctores*, qui s'affrontent par étudiants interposés, apparaît nettement quand Bernard compare le cours de X à celui de Y, un spécialiste de méthodologie. Chez ce dernier : « les étudiants apprennent à faire des dissertations. Q : Et les cours de X, ça n'était pas ça? B : Oh non ! Non, non le cours de X t'apprend pas à faire une dissertation, il t'apprend à penser. Q : C'est-à-dire ? B : Il t'apprend à penser, à réfléchir d'une certaine façon. X pense en même temps que toi en cours. Q : Et Y ? B : Y t'impose une manière de penser qui est déjà sur sa feuille et qui sera sur toutes les feuilles de l'agrégation... En fait, à travers le cours de Y, mais je me fous que ce soit celui de Y ou un autre, c'est pas le... Mais ce qui est sidérant, c'est que c'est un cours qui prétend à faire de la philosophie, c'est typiquement la professionnalisation de la philosophie qui se met en marche dans ce genre de cours. C'est-à-dire : « Voilà comment il faut faire une introduction, voilà comment il faut faire une première partie, voilà comment on passe d'une première partie à une seconde partie. »

⁸ L'article de Rémi Brague, un normalien spécialiste d'Aristote et professeur à Paris I, "Elargir le passé, approfondir le présent" paru dans le *Débat* de novembre/décembre 92 (n°72), nous paraît exemplaire de la position de ces *lectores* vis-à-vis des *auctores*. En effet, celui-ci y prend la défense de ces "tâcherons" (les historiens de la philosophie) qui ne "figurent jamais au devant de la scène" et qui "subissent la condescendance de penseurs autoproclamés". Fait remarquable, cet enseignant préparait à l'époque "depuis plusieurs années, un livre sur la vertu d'humilité."

A un clergé professionnalisé, bureaucratisé (c'est le thème de Socrate fonctionnaire⁹) desservant d'un culte sans âme et sans vie (« La vie est ailleurs. ») essentiellement orienté vers la reproduction de l'univers philosophique (tant dans ses structures mentales qu'institutionnelles), Bernard oppose les fulgurances créatrices d'un prophète, dont il faut pourtant bien remarquer qu'il est lui aussi rétribué par l'Etat et qu'il dispose de tous les signes de l'excellence scolaire (agrégation et Ecole normale) l'autorisant à effectuer ses prouesses philosophiques, ainsi qu'un certain nombre de transgressions réglées. Comme le remarque Anna Boschetti¹⁰, s'inspirant ici d'une analyse weberienne: « *Les prophètes et les hérésiarques sont pour la plupart des transfuges du sacerdoce, ils sont formés dans l'Eglise et, s'ils la contestent, ils n'en renient pas les valeurs mais prétendent les réaliser dans une version plus authentique et plus pure.* »

La Commission ne survécut pas à ces contradictions, et sa dernière réunion (celle du 26 avril 1988) fut l'occasion d'un « déballage » public douloureux. Aux réclamations insistantes d'étudiants se plaignant d'être mal préparés aux concours (surtout en comparaison des élèves des E.N.S), et reprochant aux enseignants de ne pas suffisamment s'investir dans un projet pédagogique commun et cohérent, un enseignant, lui-même passé par l'Ecole normale et ayant obtenu l'agrégation alors que le nombre de postes était particulièrement réduit, finira par opposer la médiocrité de ces mêmes étudiants - « *le niveau général est bas, il ne faut pas se le cacher pudiquement* », médiocrité liée selon lui à l'absence de sélection à l'entrée des études de philosophie, ainsi que tout au long du cursus : « *nos étudiants arrivent jusqu'à la Maîtrise sans rencontrer d'obstacles et, pour ainsi dire, de manière « indolore » ; ils sont donc très surpris d'avoir à affronter ensuite les difficultés réelles de la préparation à l'agrégation, difficultés dont ils ne se doutaient absolument pas. (...) Concrètement, cela signifie que tous les étudiants dont les notes dans le 1er cycle et en Licence sont inférieures à 15/20 n'ont pas le niveau requis pour espérer être ultérieurement reçus aux concours. Il faut le savoir, même si cette constatation est amère.* » Lors de cette même séance, une spécialiste de méthodologie rappellera à un des enseignants qui critiquait le système de l'agrégation qu'il avait été « le premier » à ce même concours, ce qui mettra hors de lui un de ses collègues, qui sortira en claquant la porte.

« D'où parles-tu ? »

Comprendre les tenants et aboutissants de ce conflit pédagogique demande à ce qu'on le rapporte à la fois à l'usage socialement différencié que les étudiants font de leurs études de philosophie, ainsi qu'au réseau des contraintes structurales pesant sur l'enseignement philosophique universitaire. Concernant le premier point, on remarquera déjà que s'il est vrai que chez un même étudiant peut souvent coexister « *l'aspiration à un encadrement plus étroit et à une rescolarisation de la vie étudiante*

⁹ Thuillier Pierre, *Socrate fonctionnaire*, Ed Complexe, 1982.

¹⁰ Anna Boschetti, *Sartre et les Temps Modernes*, Minuit, 1985, p 151.

avec l'image idéale et prestigieuse du travail noble et libre affranchi de tout contrôle et de toute discipline » ¹¹, il n'est pas moins vrai que cette contradiction peut aussi être rapportée à la diversité des usages, tant scolaires que professionnels, qu'en fonction notamment de leur origine sociale et scolaire, les étudiants font de leur passage à l'université.

En effet, et comme on l'a déjà vu plus haut, les étudiants en philosophie de Paris I ne forment pas un groupe homogène et ils se différencient nettement quant à leurs perspectives professionnelles. Le souhait de devenir enseignant est surtout le fait des étudiants d'origine populaire et des anciens khâgneux, tandis que ceux d'origine favorisée envisagent plus souvent de devenir journalistes, artistes, cadres supérieurs, etc. ¹² Ces derniers sont aussi plus nombreux à suivre un autre cursus, généralement plus professionnel, parallèlement à leurs études de philosophie ou comptent souvent faire d'autres études après la Licence ou la Maîtrise (Sciences Po, économie, droit, écoles d'art, de journalisme, etc.). D'un autre côté, l'observation du groupe des étudiants mobilisés montre que les éléments les plus désireux de « rescolariser » le cursus provenaient essentiellement des cours de C. A. P. E. S/agrégation, ainsi que d'étudiants non passés par les classes préparatoires, ou n'ayant fait qu'une hypokhâgne et d'origine provinciale. Les échecs répétés aux concours sont fréquents chez ces derniers, dont le malaise ne cesse de croître à mesure qu'ils se rendent compte tant des limites de leur formation antérieure, que de la concurrence redoutable que leur livrent les normaliens et les anciens khâgneux. ¹³

C'est d'ailleurs de ces étudiants, scolairement particulièrement dominés, que viendront les demandes d'encadrement et de rescolarisation les plus fortes¹⁴. De par leur situation de quasi monopole pédagogique, les enseignants spécialistes de méthodologie et de la préparation aux concours disposent ainsi d'une sorte de clientèle captive, elle aussi aisément manipulable, et ils leur arrivent d'entretenir avec certains de leurs étudiants une relation s'étendant à tous les domaines de l'existence. On assiste parfois à de véritables

¹¹ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, 1964, p 113.

¹² Sur ce point Charles Soulié « Profession philosophe », *Genèses*, n° 26, avril 1997, pp. 103-122.

¹³ Ces différences dans les orientations tant professionnelles que pédagogiques des étudiants s'accompagnent de différences dans les préférences philosophiques. On pourra sur ce point lire l'article que nous avons consacré aux pratiques scientifiques des étudiants en philosophie dans le numéro 109 de la revue *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (octobre 1995) et intitulé "Anatomie du goût philosophique". Dans une perspective de sociologie des sciences empiriquement fondée, nous essayons aujourd'hui d'étendre cette analyse à l'ensemble des disciplines de lettres et sciences humaines.

¹⁴ Par contraste avec le radicalisme critique d'avant-garde des étudiants contestant le système des concours de recrutement, les demandes, par trop marquées au coin des nécessités matérielles et professionnelles, de ce second groupe ne pouvaient apparaître que comme prosaïques ou rétrogrades. Symboliquement dominés, ces étudiants ne pouvaient manquer de vivre leurs revendications de façon plus ou moins honteuse.

prises en charge tant intellectuelles qu'affectives d'étudiants (bien souvent choisis en raison de leur docilité et de leur bonne volonté scolaire), laquelle prise en charge contraste fort avec le « libéralisme » habituel des pratiques pédagogiques universitaires. C'est cette situation de monopole, ou de clientélisme forcé, propice à toutes sortes de dérapages, que critiqueront les étudiants lorsqu'ils demanderont que soit instauré un « roulement » des enseignants préparant aux concours. A cela, il leur sera répondu « que cette sorte d'enseignement est une tâche ingrate et que peu d'enseignants sont prêts à y consacrer du temps et de l'énergie. »¹⁵

La supériorité des anciens élèves de classes préparatoires aux concours de recrutement se comprend aisément. L'entraînement qu'ils ont reçu en khâgne et les contenus particulièrement traditionnels qui y sont véhiculés, les prédisposent à mieux réussir dans ce type d'épreuve que les étudiants n'ayant connu que la pédagogie « libérale » des universités, leur encadrement lointain, et l'orientation de leurs enseignants vers la recherche. De même, le recrutement scolairement et socialement élevé de ces khâgnes (nombreux sont les khâgneux ayant une mention au Baccalauréat et nombreux sont parmi eux les enfants d'enseignants et de cadres supérieurs) augmente encore les chances de réussite à ce genre d'épreuve. Quant aux normaliens, ils bénéficient à l'intérieur de leur Ecole d'un véritable suivi pédagogique (existence de répétiteurs) les préparant de manière efficace, et sans complexe, à l'agrégation.

Bernard, le leader de la tendance anti-concours, ne s'y est d'ailleurs pas trompé. Souhaitant après la Maîtrise préparer sérieusement l'agrégation, il a réussi, sur recommandation de son mentor académique (lui-même normalien) à s'inscrire une année durant en tant qu'auditeur libre à l'E.N.S de Fontenay et a pu ainsi bénéficier d'une préparation adéquate. Nous l'avons recontacté deux ans après les événements rapportés ici et son point de vue avait quelque peu évolué : « J'étais auditeur libre à Fontenay et c'est vrai que commencer dans un milieu où le concours est la chose la plus admise et pratiquée euh, bon ben on évite, on évite certains écueils. Bon, on va assez vite vers les livres essentiels en éliminant les lectures inutiles. (...) J'ai trouvé des cours utiles pour les concours, qui vous évitent des lectures. Alors ça, on peut demander quelque chose de très scolaire, mais alors il faut que le prof... J'ai un cours de cet acabit à Fontenay et effectivement le type fait cours sur Bergson et il m'évite de lire Bergson. Bon : « Ici il commence de dire ça, ensuite il dit ça, là il y a une référence à X ». C'est

¹⁵ Cf. Procès-verbal de la Commission Paritaire du 26 avril 1988. Dans son *vade-mecum* relatif à la préparation des concours de philosophie (*Les concours de philosophie : C.A.P.E.S et Agrégation*, éditions du temps, 1997, p. 47), Christian Godin, dont l'ouvrage contient notamment une « Adresse aux futurs candidats » rédigée par François Dagonnet (président du jury d'agrégation de 1971 à 1979), écrit notamment : « Dans certaines universités, aucun cours de philosophie n'est prévu ni donné, concernant les notions et les textes du programme de l'Agrégation. Nombre d'enseignants estimerait déroger et même déchoir si en lieu et en place de leurs cours (presque toujours historiques d'ailleurs plutôt que philosophiques) ils étaient chargés de thèmes et textes au programme, comme de simples professeurs de Terminale... »

typiquement le genre de cours utile. On en sort épuisé, c'est plat, on s'y ennue. Mais bon ça, c'est un cours utile. Il n'y a pas à la Sorbonne de cours semblables, parce que pour faire ce genre de cours, en fait, il faut être fort, c'est ça le problème. C'est que pour faire ce genre de cours utile d'abord euh... il faut pas être fier. Je veux dire, il faut pas avoir une trop haute estime de ce qu'on peut (faire). Il faut avoir conscience que le cours qu'on est en train de faire, c'est un cours que après, tout étudiant serait capable de faire. Ça demande un énorme boulot et ensuite ça demande une clarté d'exposition, c'est typiquement le genre de cours pédagogique. »

Les contradictions mises au jour lors des débats de la Commission Paritaire sont structurales et renvoient au système que forment l'ensemble des établissements supérieurs enseignant la philosophie (classes préparatoires, E.N.S et universités). Les classes préparatoires et les E.N.S sont en philosophie le foyer véritable de la reproduction du corps professoral et l'université joue un rôle très secondaire dans la formation des futurs philosophes professionnels. Néanmoins, la profession d'enseignant du secondaire étant un des principaux débouchés des études de philosophie, les universités ne peuvent guère s'en désintéresser sous peine de voir fondre leur public. D'un autre côté, ce sont ces mêmes universités qui, avec les grands établissements (Collège de France, E. H. E. S. S, etc.), assurent les tâches de recherche et de production du savoir et qui abritent les différentes « avant-gardes » intellectuelles.

Par son ouverture à d'autres populations étudiantes que celles habituellement accueillies en classes préparatoires, ainsi que par la plus grande différenciation interne de son corps enseignant, qui se traduit notamment dans l'opposition précédemment développée entre *lectores* et *auctores*, l'université est le lieu privilégié de l'expression des contradictions internes au champ philosophique universitaire, et périodiquement des étudiants s'insurgent (avec l'appui d'une fraction du corps enseignant) contre la détermination par l'enseignement secondaire des programmes d'enseignement et contre la place excessive accordée à l'histoire de la philosophie¹⁶.

¹⁶ Ainsi en 1990/1991, des étudiants en philosophie de Nanterre (Paris X) mettront sur pied un "Collectif" visant notamment à organiser des "séminaires" de réflexion autour de questions d'ordre philosophique, politique, artistique, etc. Les critiques adressées à l'enseignement philosophique universitaire étaient très proches de celles rapportées plus haut. Dans un des tracts distribués à l'époque, on lit notamment : *"Si la philosophie ne se trouve pas à l'université : où est-elle ? Pour certains, la philosophie commence après avoir absorbé la totalité de l'histoire de la philosophie. Quand ? Lors de mon dernier soupir ?"* De même, un enseignant du département (Pierre Caussat) rédigea à l'époque une lettre ouverte, dans laquelle il se plaindra de « la prolifération de ce qu'on pourrait appeler la tendance « philologique » (en philosophie) ; c'est-à-dire l'érudition pointue, l'étude des sources, des variantes, la sacralisation des textes, bref tout ce qui rentre sous la catégorie de l'histoire de la philosophie et qui n'est en fait que l'histoire dans la philosophie, une historicité dévorante, illimitée et exténuant ce qu'elle prétend promouvoir. Corollaire : la carrière des enseignants définie en fonction de cette aptitude à l'érudition historique (patience, minutie, longévité, territoire strictement délimité, etc.) Schématiquement, la bonne carrière s'amorce dès le mémoire (choix du sujet) et se poursuit sur cette lancée ; la thèse n'est que le jalon d'une

Un « éternel retour » structurellement déterminé

Ainsi est-il possible de rapprocher la crise pédagogique que connut l'U. F. R de philosophie de Paris I en 1986 de la crise universitaire de mai 1968. Les critiques adressées à l'université, le profil des étudiants mobilisés¹⁷, comme le type d'alliance noué avec les enseignants, nous paraissent comparables. Plus précisément, et concernant l'enseignement philosophique universitaire, on peut se référer ici aux écrits produits par la « Commission de Philosophie » de la Sorbonne qui, très active en mai 1968, fera une critique en règle de l'enseignement philosophique traditionnel et proposera dans un de ces textes une réforme globale des enseignements dans cette discipline. Il nous semble intéressant de rapporter plus en détail ici le contenu de ce texte, le contexte idéologique et politique de l'époque ayant contribué en quelque sorte à radicaliser les positions des tenants de la posture critique, qui put ainsi connaître son plein développement.

Ce texte¹⁸(rédigé essentiellement par des enseignants) débute par une critique du rapport pédagogique traditionnel, accusé d'empêcher tout apprentissage réel et critiqué comme n'offrant aucun accès rationnel au savoir. Pour les rédacteurs, la pédagogie traditionnelle, qualifiée aussi de « pseudo-pédagogie charismatique » se refuse à « dévoiler les accès » à la culture, car ce serait *ipso facto*, dévaluer cette même culture. Ce phénomène est exacerbé dans une discipline comme la philosophie, en raison notamment d'une tendance permanente à « l'idolâtrie de la pensée » : « Aux idoles, on rend un culte: faire accéder au dialogue éternel des grandes pensées est en quelque sorte une fonction sacrée. D'où un rapport pédagogique à l'avenant : l'élève ou l'étudiant a l'impression qu'étudier telle pensée est lui rendre un culte. Quand on fait étudier Platon, Descartes, Kant, on s'indigne qu'il n'ait pas encore lu La République ou Les Méditations, comme si c'était manquer de respect envers la personne de leurs auteurs. »¹⁹

carrière ordonnée toute entière à engranger les savoirs et les bénéfices d'un même auteur, d'une même période. »

¹⁷ Dans son introduction au *Journal de la commune étudiante* (réédité en 1988, Seuil, p 37.), Pierre Vidal-Naquet écrit qu'en mai : "ce ne sont pas, et de loin, les étudiants les plus défavorisés, ceux qui sont obligés d'exercer un métier, qui ont été à la pointe du mouvement." L'auteur précise aussi en note que : "Pour Berkeley, les statistiques montrent une participation très importante à la révolte d'étudiants diplômés et de condition aisée." On trouvera aussi des renseignements relatifs à l'origine sociale d'une fraction des leaders de mai 1968 dans le travail de Jean-Pierre Faguer, « Khâgneux pour la vie : une histoire des années 60 », *Dossier n° 5* du Centre d'études de l'emploi, 1995.

¹⁸ Il s'agit d'un texte intitulé "Contenu et méthodes de l'enseignement de la philosophie » reproduit dans le numéro spécial « La Sorbonne par elle-même » du *Mouvement social*, n° 64, juillet/septembre 1968.

¹⁹ Op. cit., p. 321.

Ce type de rapport pédagogique n'est pas sans susciter « le malaise et l'hostilité des élèves » pour lesquels ne pas comprendre, c'est risquer d'être rejeté comme profane d'un monde d'initiés. **On est élu ou imbécile :** « La révolte éclate et avec elle le renversement total des positions : pourquoi cette vénération à l'égard des penseurs dépassés? Qu'est-ce que le "savoir" philosophique sinon le dogmatisme et le conformisme de l'idéologie bourgeoise? Contre l'idolâtrie, l'iconoclasme: briser ce vieux rapport pédagogique enseignants-enseignés qui recouvre la fonction d'intégration aux rites sociaux exercés par les prêtres, en finir avec l'étude érudite des vieilles idoles, mêmes si elles sont d'aujourd'hui, y substituer une critique radicale les dénonçant comme idéologies au service d'intérêts extérieurs à la pure et sainte spéculation. On parvient finalement à la thèse inverse, poussée à l'extrême, qui résume le tout: la philosophie est une contestation permanente de la société et de ses idéologies. Le philosophe est un contestateur institutionnalisé, rétribué par la société pour la dénoncer."²⁰

Les rédacteurs prennent ensuite leurs distances avec cette thèse radicale, qui aboutirait selon eux à la disparition de tout savoir, comme de tout enseignement. Leur position peut-être qualifiée de réformiste selon les critères et le vocabulaire politiques de l'époque. Ils refusent la réduction de la philosophie au politique, ou à la contestation de ce qui est, et veulent réformer cette discipline de l'intérieur. Cette position permet de sauvegarder l'idée même d'un enseignement philosophique ainsi que l'existence d'un savoir ou d'une compétence proprement philosophique, ou encore de ce qu'ils appellent, s'inspirant sans doute de Louis Althusser, du « travail théorique »: « sans le travail théorique, la contestation s'épuise d'elle-même. Comme elle ne peut se fonder, elle rencontre une autre contestation qui l'annule. Contester est une opération qui ne préjuge en rien de l'auteur et du contenu; n'importe qui peut contester n'importe quoi. (...) Enfin, en admettant même que la philosophie soit réduite à la contestation de la société bourgeoise, il faut admettre alors des exclusives dans son enseignement. Or, le corps enseignant, dans une grande partie, n'accepterait pas de concentrer son travail en une activité de critique sociale au nom de certains principes directeurs. Il faudrait l'y contraindre pour que ce projet soit valide. D'où l'alternative: ou bien un gouvernement autoritaire fixe impérativement le contenu de l'enseignement, ou bien nous retrouvons à la rentrée la situation antérieure et la fonction de contestateur rétribué devient irrecevable."²¹

Les rédacteurs refusent donc la réduction de la philosophie à une "activité de critique sociale", fonction qui sera par contre explicitement revendiquée par une fraction importante du corps enseignant du futur département de philosophie de Vincennes qui, fondé par Michel Foucault, ouvrira ses portes en janvier 1969 et servira de refuge à l'avant-garde philosophique et

²⁰ Op. cit., p. 322.

²¹ Op. cit., p 322.

politique de l'époque²². Leur objectif est avant tout de réformer l'enseignement philosophique traditionnel, en remplaçant une pédagogie charismatique et élitaire par une pédagogie rationnelle, qui serait l'outil d'une véritable démocratisation de l'enseignement supérieur. On remarquera la proximité de certaines de ces critiques avec celles rapportées plus haut, et relatives aux poids et rôle de l'histoire de la philosophie dans l'enseignement. Néanmoins, le texte de 1968 manifeste une sensibilité sociologique nettement plus vive²³, et se distingue par sa critique du rapport pédagogique charismatique, ainsi que par son insistance à vouloir rapprocher la philosophie des sciences. De même, et s'il prend ses distances vis-à-vis de la dissertation²⁴, il ne critique pas explicitement le système des concours en tant que tel²⁵.

Ce bref rappel historique montre que les contradictions qui traversent, en le structurant, l'enseignement philosophique universitaire perdurent. En fait, cet enseignement nous paraît littéralement pris « entre le lycée et l'avant garde »²⁶ et il est possible ici de classer les différentes U.F.R. de philosophie parisiennes (de celle de Paris VIII Vincennes, transférée aujourd'hui à Saint Denis, à celle de Paris IV) en fonction de leur proximité aux tâches de reproduction du corps enseignant et de l'importance qu'y prennent, ou y ont pris, les enseignants d'avant-garde. Mais cette contrainte que le champ philosophique exerce sur l'enseignement philosophique universitaire n'est pas sans « informer » ensuite tant les pratiques enseignantes, que celles des étudiants, qui, en fonction de leur stratégies tant professionnelles qu'intellectuelles, stratégies elles-mêmes déterminées par le volume et la nature du capital possédé, auront plus ou moins intérêt, soit à remettre en cause l'ordre existant, en favorisant par exemple le développement de l'hétérodoxie ou de réflexions critiques relatives aux pratiques d'enseignement, soit à le reproduire tel quel.

²² Sur l'histoire de ce département: Soulié Charles, « Le destin d'une institution d'avant-garde : histoire du département de philosophie de Paris VIII », *Histoire de l'éducation*, n° 77, janvier 1998 (p 47 à 69).

²³ On y retrouve, en effet, un écho des réflexions pédagogiques exprimées quatre ans plus tôt (soit en 1964) dans *Les héritiers*, par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron.

²⁴: "La dissertation, et singulièrement la dissertation de philosophie générale, caricature du système des études philosophiques en France, paraît en grande partie condamnée. Ce système entraîne une surestimation des procédés rhétoriques dont l'analyse a déjà été faite. (Op. cit., p. 333)

²⁵ Pour une critique légèrement postérieure du système des concours, on pourra lire : « Contre l'agrégation : pour un système unique de recrutement des enseignants du second degré », Comité national des candidats, *Esprit*, n 328, juin 1969, p 1005 à 1018. Ainsi que: *Crève salope : pour en finir avec l'agrégation*, Comité national des candidats, 1969, Nouvelles éditions Debresse.

²⁶ Louis Pinto, *Les philosophes entre le lycée et l'avant garde*, L'Harmattan, 1987.

Résumé

L'étude de la crise pédagogique que connut l'U.F.R de philosophie de Paris I suite aux événements de décembre 1986 a permis de mettre au jour l'usage socialement différencié que les étudiants font de leurs études de philosophie. En fonction de leur origine sociale, scolaire, etc., ces derniers seront plus ou moins attirés par le professorat et cette orientation joue ensuite un rôle clef dans la formation tant de leurs options pédagogiques que de leurs préférences philosophiques. Mais ces options, préférences sont aussi grandement déterminées par la position que chaque U.F.R occupe dans le champ des institutions dispensant un enseignement de philosophie (lycées, classes préparatoires, Ecoles normales, autres U.F.R de philosophie), sachant que l'enseignement secondaire, via notamment les concours de recrutement (C.A.P.E.S, agrégation), exerce une contrainte structurale très forte sur l'ensemble du champ académique philosophique.