

Edmond Cros : Pratique et théorie sociocritiques

Catherine Berthet-Cahuzac

✉ <http://interfas.univ-tlse2.fr/sociocriticism/4025>

Référence électronique

Catherine Berthet-Cahuzac, « Edmond Cros : Pratique et théorie sociocritiques », *Sociocriticism* [En ligne], XXXIX-1 | 2025, mis en ligne le 27 juillet 2025, consulté le 29 juillet 2025. URL : <http://interfas.univ-tlse2.fr/sociocriticism/4025>

Edmond Cros : Pratique et théorie sociocritiques

Catherine Berthet-Cahuzac

PLAN

Mai 1968 : l'engagement militant

Pour un lien indissoluble entre enseignement et recherche

Une posture enseignante originale

Conclusion

TEXTE

¹ Professeur de littérature de langue espagnole à l'université pendant près de 50 ans et fondateur de l'École de sociocritique de Montpellier, Edmond Cros avait la passion de la théorie. Il avait également la passion de la pédagogie. Pour lui, l'une se nourrissait de l'autre ; elles étaient indissociables. Pour l'une comme pour l'autre, il s'est toujours revendiqué de l'héritage des années soixante et il aimait rappeler sa participation active aux événements de Mai 1968. Les années soixante ont en effet coïncidé avec le début de sa carrière d'enseignant-chercheur. Elles ont constitué une période de « bouillonnement intellectuel » (expression qu'il utilisait de façon récurrente), dont est issue la réflexion qui l'a conduit à ses propositions pour une nouvelle approche de l'objet culturel. Les années soixante ont vu aussi s'accélérer les revendications de transformation du système scolaire et universitaire français. Edmond Cros en a gardé une ferme volonté de renouvellement des pratiques d'enseignement, jamais démentie depuis lors. Il parlait volontiers de pédagogie avec ses étudiants ou ses jeunes collègues, mais il n'a pas écrit explicitement sur le sujet, alors que sa production écrite scientifique est très abondante.

² C'est très certainement qu'il n'entendait pas imposer une façon d'enseigner, mais qu'il entendait plutôt proposer un modèle qu'il appartenait ensuite à chacun de s'approprier ou non, d'adapter à sa convenance. Mais le risque n'est-il pas de perdre de vue, avec le temps, la dimension de pédagogue d'Edmond Cros ? Il rejoindrait alors l'en-

semble des universitaires ayant travaillé à des « innovations silencieuses », dans le domaine de l'enseignement, mais dont, *in fine*, l'« innovation s'éteint sans laisser de trace » (Viaud, 2015, p. 241). Que garder de son exemple à notre époque, de crise ouverte de l'école, où les questions pédagogiques sont plus que jamais d'actualité? Que peut-on garder de son exemple dans le système universitaire français tel qu'il a été restructuré depuis la fin des années 1990?

Mai 1968 : l'engagement militant

- ³ Né en 1931, Edmond Cros a commencé sa carrière universitaire au début des années 60. Nommé assistant à la Faculté des Lettres de Montpellier en 1963, il soutint sa thèse d'Etat en 1967 et y poursuivit sa carrière jusqu'à son départ à la retraite en 1998¹. C'est donc en tant que jeune enseignant qu'il accompagna le mouvement étudiant de mai 1968 puis vécut la transformation, en 1970, de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines en Université de Montpellier III (Université de Sciences Humaines et Sociales) à la suite de la loi Edgar Faure².
- ⁴ À Montpellier, la contestation démarre très vite, dès le 6 mai, au lendemain des condamnations prononcées contre certains des étudiants ayant occupé la Sorbonne. Pierre-Marie Ganozzi, qui a étudié le mouvement de Mai à Montpellier, souligne le caractère bon enfant et néanmoins très actif de l'action étudiante (Ganozzi, 2009). Les cours sont arrêtés pour laisser place au débat. La Faculté des Lettres, installée depuis 1966 dans son nouveau campus au Nord de la ville, devient un centre névralgique de la contestation. C'est ce que rappelle Paul Alliès, qui était à l'époque étudiant en droit et fut un des leaders du mouvement montpelliérain (Arte Radio, 2022) : les étudiants des différentes universités montpelliéraines s'y réunissent quotidiennement, ainsi que les intersyndicales visant à réunir l'université et le monde du travail. Le bureau du doyen de l'époque, Pierre Laubriet, est occupé. Des Assemblées Générales réunissent personnels et usagers ; des comités d'action sont constitués. Le mouvement touche la ville, avec une manifestation de grande ampleur dès le 7 mai, suivie d'une manifestation encore plus importante le 13 mai (3000 manifestants le 7 mai et 15 000 le 13 mai, pour une ville de 140 000 habitants, à l'époque).

- 5 Les archives du SNESup confirment le rôle moteur de la section de la Faculté des Lettres de Montpellier. A la lumière des documents qui y sont réunis et des témoignages collectés, Danielle Tartakowsky (2018) relève que « à la veille de mai-juin 1968, certaines sections du SNESup sont "sommolentes" (R. James. Toulouse) quand d'autres "débordent d'activités" (C. Mazauric, Rouen, R. Bourderon, Montpellier) » (Tartakowsky, 2018). Citant particulièrement la section de Toulouse, elle pointe la radicalisation des tensions au sein du syndicat³. Deux courants s'opposent : l'un est proche du Parti communiste ; l'autre, plus hétérogène, est dit « gauchiste ». La contestation étudiante va exacerber ce clivage et obliger Edmond Cros à s'impliquer dans le mouvement. Il est revenu rapidement sur cette période, délicate à gérer, dans ses mémoires recueillies par Annie Bussière-Cros (2021, p. 73-75). Poussé à remplacer le secrétaire de la section SNESup de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, démissionnaire, il accompagne le mouvement, en compagnie d'une centaine de collègues :

certains d'entre eux (des étudiants) posaient le problème de la relation avec les enseignants en termes de lutte des classes, ce qui paraissait à un certain nombre d'entre nous inacceptable. C'est la raison pour laquelle nous estimions indispensable de maintenir le contact avec les étudiants et nous étions en permanence dans les amphithéâtres pour discuter et dialoguer avec eux tandis que beaucoup de nos collègues restaient chez eux en attendant le retour de l'ordre (Bussière-Cros, 2021, p. 73).

- 6 Les débats portent sur les projets de transformation sociale et de réforme de l'université. Pierre-Marie Ganozzi souligne une organisation bien rodée, avec un thème à débattre par jour (Ganozzi, 2009). Y sont traités l'ensemble des points qui agitent le pays. Les slogans portaient sur la contestation de l'autorité, la critique du capitalisme, et la demande de changements sociaux et politiques profonds. En ce qui concerne l'université, les questions portent sur l'organisation et le mode de gestion, jugés anachroniques, ainsi que sur les contenus d'enseignement et la nature des examens, jugés inadaptés au regard des mutations des dernières décennies. Dès le début des années 60, l'université française, qui subit les contre-coups de la première explosion scolaire⁴, doit recourir massivement au recrutement d'assistants et maîtres-assistants, pour faire face à l'afflux des étudiants,

sans que les structures ne soient révisées en conséquence (Forestier, 2010, p. 186). A Montpellier, les effectifs ont quintuplé en 20 ans, entre 1945 et 1965. C'est « la faculté des lettres qui enregistre l'accroissement le plus spectaculaire du nombre d'étudiants, devenue faculté des lettres et des sciences humaines à la fin des années 50, en raison de l'essor de ces nouvelles disciplines » (Laurens, 2013, p. 215-216). Or, seuls les professeurs siègent dans les instances décisionnaires. Roger Bourderon, assistant d'Histoire à la Faculté des Lettres de Montpellier et membre du SNESup à l'époque, se souvient que « la restructuration des instances universitaires est un sujet majeur de discussions » (SNESup, 2018). Le 17 Mai, il est décidé de former une « Assemblée provisoire, qui constitue une rupture majeure avec la hiérarchie existant à l'Université », ainsi qu'une « Commission des structures » (*ibid.*). L'Assemblée, décrétée « constituante », réunit à parité représentants des enseignants, des assistants et des étudiants (30 pour chaque catégorie), ainsi que des représentants des personnels non enseignants (10). Le doyen est membre de droit. Chacun des collèges enseignants et étudiant jouit d'un droit de veto (Ganozzi, 2009). Pour Pierre-Marie Ganozzi, il ne fait pas de doute que les propositions montpelliéraines, jointes aux autres expériences dans les établissements français du supérieur, ont été une source d'inspiration importante pour la loi Edgar Faure, qui met en place des instances universitaires plus représentatives. Roger Bourderon souligne l'importance de ce mouvement de fond, avant même le soulèvement de mai, puisque la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Montpellier avait obtenu dès février 1968 l'intégration de deux maîtres-assistants dans le Conseil de la Faculté (SNESup, 2018). Au moment de la mise en place de la loi Faure, le SNESup reconnaît qu'il y a des avancées结构elles, tout en disant sa vigilance sur les points laissés en suspens, parmi eux nombre de questions pédagogiques. Sur ce point, à l'occasion des premières élections au conseil des nouvelles UER (Unités d'enseignement et de recherche), la section de Montpellier réaffirme en particulier sa volonté du « maintien d'un enseignement diversifié et réellement pluridisciplinaire ; un contrôle continu des connaissances permettant la suppression de l'examen final pour les étudiants ayant donné satisfaction » (SNESup, 2018). Citant l'ouvrage de Jean-François Sirinelli où la contestation étudiante est présentée comme un « événement Janus », Jean-François Condette observe que, au-

delà des transformations de structure, les objectifs n'ont été que très partiellement atteints :

mai 68 a eu deux effets majeurs: "un effet de souffle et un effet d'accélération". L'explosion étudiante et sociale [...] a des conséquences très importantes qui mettent à mort les anciennes facultés et les universités nées en 1896, même si la rénovation entreprise ne va pas au terme de ses promesses en ce qui concerne en particulier l'autonomie et la pluridisciplinarité (Condette, 2019, paragr. 45).

- 7 C'est toutefois dans cette voie que s'engage la sociocritique, en articulant nouvelles orientations scientifiques et révision des types d'enseignement.

Pour un lien indissoluble entre enseignement et recherche

- 8 Les propositions théoriques d'Edmond Cros vont systématiquement de pair avec la définition d'un dispositif méthodologique précis. Dans ses enseignements, il veillait à poser explicitement la différence entre ces deux niveaux de la démarche herméneutique, auxquels il accordait une égale importance. C'est ce qu'il a voulu mettre en évidence en intitulant son premier ouvrage de présentation synthétique de la sociocritique *Théorie et pratique sociocritiques*⁵. L'applicabilité de ses concepts était une préoccupation constante. Il pensait ses cours comme un terrain d'expérimentation, où il vérifiait l'opérativité de ses concepts et la validité de ses propositions. Pour lui, la recherche avait besoin de la pratique pédagogique pour se développer, les échanges avec les étudiants tenant lieu de mise à l'épreuve des concepts proposés. L'enseignement, à son tour, devait émaner de l'état le plus récent de la recherche. Dans ses cours, il faisait état de ses interrogations non résolues et, lorsque la situation se présentait, il interrompait le déroulé du cours pour faire apparaître en quoi certaines remarques d'étudiants laidaient à apporter les rectifications nécessaires. Il s'agissait d'une véritable prise de position, qu'il explicitait pour marquer son opposition au désintérêt dans lequel nombre de collègues tenaient la pédagogie. Il regrettait que celle-ci soit laissée en deçà des activités de chercheur, souvent proclamées comme plus « nobles ». C'est ce que rappelle Annie Bussière-Cros, dans *Les Eclats*

de vie d'Edmond Cros : « Il ne concevait pas l'enseignant sans le chercheur et inversement, il avait à cœur d'unir intimement ces deux pratiques qui s'alimentaient l'une l'autre » (Bussière-Cros, 2021, p. 12).

9 Il avait à cœur de faire saisir le caractère provisoire de ses réflexions, toute recherche étant appelée à évoluer. C'est ce qui explique les interrogations dont il fait état dans *Propositions pour une Sociocritique* (Cros, 1975), une plaquette qui, à l'époque, servait de support au TD de méthodologie de la littérature, dans la Licence d'Espagnol. Il y était présenté brièvement (en 21 pages) le fonctionnement du système sémiotique - tel qu'il avait pu être défini à partir de l'étude d'un extrait du Buscón de Quevedo - et l'exploitation que l'on pouvait faire du dispositif mis en évidence. Or, Edmond Cros concluait en indiquant sa part d'insatisfaction : « Je ne peux donc que renvoyer à une interprétation [présentée dans *L'Aristocrate et le carnaval des gueux*], qui, dans ses grandes lignes, me paraît encore valable, même si je souhaite pouvoir lui apporter ultérieurement quelques correctifs » (Cros, 1975, p. 30). C'est avec le concept de sujet culturel qu'il pense avoir trouvé réponse à ces premières questions. Il revient alors sur la présentation de la plaquette en observant qu'« il s'agissait, à l'époque, d'une démarche expérimentale qui n'était pas convenablement théorisée ». De sorte qu'il marquait le cheminement parcouru et invitait ses auditeurs ou lecteurs à pratiquer eux-mêmes une continue remise en question (Cros 2006).

10 C'est pour ces deux raisons qu'il commençait toujours par la génèse de sa réflexion. Il rappelait la concomitance de la création des écoles sociocritiques, parisienne (Claude Duchet), et montpelliéraise (lui-même), à partir de deux champs disciplinaires différents (la littérature française/ la littérature espagnole) sans qu'aucun des deux universitaires(..) n'ait eu connaissance des travaux de l'autre équipe. C'était pour lui un signe fort du conditionnement de toute théorie par son contexte, du fait qu'elle est une production humaine, insérée dans un collectif. De sorte que ses propres écrits ne peuvent pas exception :

une telle coïncidence dans le domaine de la théorie, dépourvue de surcroît de toute influence directe ou indirecte, témoigne de ce que aussi bien Claude Duchet qu'Edmond Cros n'ont été que les accoucheurs d'une position critique inscrite et programmée dans sa pré-

histoire, c'est-à-dire dans l'effervescence théorique de la décennie 1960-1970 (Cros 2003: 10).

- 11 L'ouvrage publié chez L'Harmattan en 2003 met en perspective l'ensemble conceptuel forgé en une cinquante d'années. La partie introductive inscrit la sociocritique dans les polémiques qui ont marqué les années 60 (Cros, 2003, p.10-35). Edmond Cros comme Claude Duchet se sont attachés à dépasser les disputes de l'époque en croisant des épistémès qui étaient alors perçues comme inconciliaires. Le matérialisme historique donne l'orientation. Les approches formalistes (en particulier le structuralisme et les apports des sciences du langage) ont fourni les clés d'analyse des phénomènes langagiers et discursifs tout à la fois produits par le sujet et à travers lesquels le sujet se construit. Pour l'école de sociocritique montpelliéraise, la psychanalyse est venue compléter la manière d'appréhender le sujet, défini par Edmond Cros, à partir de la deuxième moitié des années 90, en tant que « sujet culturel », c'est-à-dire en tant qu'espace où la psyché et une somme de sujets transindividuels coïncident et réagissent les uns sur les autres (Cros, 1995). C'est ce caractère intégratif de la théorie qui explique la capacité d'évolution des réflexions dans les décennies suivantes, sans rien renier de l'héritage conceptuel des années 60.
- 12 Avec le temps, les objets d'étude se sont diversifiés mais l'optique est restée la même. Considérant que l'idéologique vient toujours se matérialiser dans les pratiques discursives et sociales, Edmond Cros s'est attaché à en débusquer les traces dans ces productions objectivables (il parlait souvent d'analyse de type symptomal). Ses propositions se sont progressivement étoffées, avec l'introduction de nouveaux concepts (entre autres, la morphogénèse, le texte culturel ou le sujet culturel), pour conduire à une théorie spécifique du texte et du sujet, qui vise à proposer un mode d'explicitation des dynamiques socio-historiques et de la façon dont le sujet s'y insère. Là encore, la préoccupation pédagogique est indissociable du questionnement scientifique. C'est en ce sens qu'Edmond Cros s'était adressé aux participants du XVI^e Congrès de l'Institut International de Sociocritique, à Grenade en 2016⁶, lors de son allocution d'ouverture :

no dejen nunca de lado a los estudiantes. Entablen un diálogo diario y continuo con ellos, enseñándoles sencillamente, y más que todo, a

pensar para que a partir de la lectura crítica de los textos aprendan a liberarse de la ideología que pervierte siempre las representaciones de la realidad. Este es nuestro compromiso pedagógico y este compromiso ha de ser nuestra primera preocupación que nos permita cumplir con nuestro compromiso social⁷.

Une posture enseignante originale

13 Des rituels s'étaient instaurés. En début d'année, Edmond Cros souhaitait la bienvenue à ses étudiants comme un hôte qui accueillerait des invités. Très à l'aise et souriant, il commençait par évoquer le plaisir intellectuel que l'on éprouve quand on parvient à entrer dans les arcanes d'une production culturelle. Son propre plaisir était palpable et devenait très vite communicatif. Rien ne lui plaisait tant que de se laisser guider par les échanges qui sous-tendaient les cours.

14 Il était résolument opposé à l'unilatéralité du cours magistral, qu'il voyait une facilité pour l'enseignant. Il lui préférait le TD, qui permet de réorienter l'enseignement dispensé, si nécessaire, en s'adaptant aux besoins de l'étudiant. Il plaisantait souvent à ce propos en disant qu'il ne faisait de cours magistral que quand il était malade. Bien au contraire, il encourageait les interventions des étudiants en suivant un certain nombre de principes, qui définissaient une forme de contrat pédagogique :

15 - il commençait par exposer la façon dont il entendait conduire le cours et les modalités des échanges entre les participants. Il précisait que, s'il prenait le temps d'expliquer sa propre pratique pédagogique, c'était pour permettre aux étudiants de discuter y compris de sa manière de procéder. Pour la même raison, il présentait le cadre conceptuel dans lequel s'inscrivait sa réflexion, en particulier les fondements marxistes de la théorie sociocritique. Il invitait les étudiants à remettre en question cet aspect, s'ils le jugeaient opportun, mais seulement une fois leurs connaissances affermies, par leurs lectures personnelles, après avoir rectifié les idées fausses qui pouvaient circuler⁸.

16 - le cours renversé était une de ses pratiques préférées : il invitait les étudiants à choisir eux-mêmes les documents à travailler et lui ne les

découvrait qu'au démarrage du TD. Lorsqu'il devait travailler sur un corpus préalablement défini, il s'efforçait de garder la plus grande part possible de spontanéité. Tel était le cas de ses cours sur le cinéma, qui prenaient la forme d'étude suivie d'une œuvre filmique : en règle générale, il laissait à des personnalités conviées à ses cours ou séminaires le choix du film à analyser et il prenait soin de ne pas faire de visionnage préalable ; il découvrait l'œuvre séquence après séquence. Annie Bussière-Cros explique cette attitude par son rejet de la verticalité du rapport professeur/ étudiant : « Il n'acceptait pas la traditionnelle hiérarchie entre le professeur et l'étudiant ; c'est d'ailleurs dans ce but qu'il refusait d'avoir connaissance à l'avance du texte qui allait être étudié pendant le cours, il ne bénéficiait donc pas de cette supériorité » (Bussière-Cros 2021, p. 13). L'objectif était pédagogique : il s'agissait de ne pas se contenter de délivrer un produit fini, mais, au contraire, de donner à voir ses tâtonnements, afin d'aider les étudiants, par son exemple, à construire leurs propres stratégies d'élucidation, à l'intérieur du cadre sociocritique.

17 - les interventions des étudiants étaient libres. Ceux-ci pouvaient prendre la parole à tout moment, sur l'élément textuel⁹ de leur choix, sans se soucier ni de l'ordre linéaire du passage étudié, ni de l'opportunité de leurs propos. Toute remarque était bienvenue, même lorsqu'elle était le signe d'une méconnaissance, lorsqu'il s'agissait d'une demande de retour sur une explication précédente ou d'une simple reprise d'observations déjà formulées. Il précisait que c'était à lui qu'incombait de donner corps à l'ensemble des interventions, au fur et à mesure de la séance.

18 - Considérant que tout texte est un tout doté d'une cohérence structurelle, où c'est le rapport entre les signes qui signifie, et non un signe en soi, il mettait en œuvre une pédagogie de l'écart, en invitant les étudiants à confronter entre eux les formants du texte et à s'attacher à tout ce qui leur semblait problématique. Cela répondait au postulat selon lequel toute production culturelle comporte des passages particulièrement prégnants, où se font plus nettement jour les tensions internes issues du « mille-feuilles » qui la constituent. L'intervenant pouvait se contenter d'exprimer un questionnement, de relever une apparente incongruité textuelle, même s'il n'en voyait pas l'utilité. Il revenait aux autres participants de rechercher le parti qu'on pouvait en tirer. A défaut, Edmond Cros intervenait pour finaliser la réflexion.

Procéder ainsi, par recherche collective de ces « clefs de lecture », présentait un double intérêt : alléger la charge cognitive des étudiants et leur faire comprendre l'utilité de se laisser porter par le texte, sans réprimer certaines de leurs observations.

- 19 - A chaque séance, un groupe d'étudiants était chargé d'organiser une trace écrite des discussions. Une fois validé, le document était ensuite photocopié et distribué à l'ensemble de la classe. Edmond Cros conciliait ainsi l'oral (la discussion collective) et l'écrit, qui gardait toute son importance. Par ce polycopié, il amenait les étudiants à pratiquer la prise de notes, à hiérarchiser les idées relevées, à structurer leur pensée. La maîtrise langagière était également un critère important.
- 20 Tout au long de sa carrière, Edmond Cros a multiplié les initiatives visant à ouvrir doublement les enseignements universitaires : en créant au sein de l'institution des espaces de pluridisciplinarité et en se tournant vers la société civile. En particulier, il a été à l'origine de la création, en 1970, de la section d'Études latino-américaines, au sein du Département d'Espagnol. Ce qui semble aujourd'hui une réalité frappée de l'évidence, commune à toutes les universités françaises, était à l'époque une transformation en profondeur du cursus puisque Montpellier fut ainsi une des premières universités françaises à intégrer aux études hispaniques les œuvres produites outre-Atlantique, et à donner toute leur place aux auteurs vivants. L'Université Paul-Valéry est très vite devenue un lieu de référence des Études mexicaines, en partenariat avec les Universités de Guadalajara, Morelia et Guanajuato, qui ont à leur tour créé des centres de recherche socio-critique. Mettant à profit les possibilités de décloisonnement offertes par la loi Faure de 1969, il a introduit dans le cursus montpelliérain l'étude du cinéma. Ses séminaires de master et doctorat se sont ensuite ouverts à toute forme de production culturelle. Pendant les deux décennies suivantes, il a assuré un enseignement d'analyse filmique, à destination des étudiants d'Espagnol (maîtrise et Diplôme d'Études Approfondies) et de Sociologie (Licence). Les collègues intéressés ainsi que des personnes de la société civile étaient invités à participer aux séances, à côté des étudiants. Edmond Cros trouvait un réel enrichissement à cette confrontation de points de vue venant d'horizons différents. Il plaçait ainsi les étudiants au cœur de discussions spontanées entre chercheurs et non chercheurs, en évitant

l'écueil de l'asymétrie difficilement évitable entre le professeur et ses élèves. Les séances se tenaient en ville, à Montpellier, à l'Office Régional du cinéma éducateur¹⁰. Se transporter hors les murs de l'Université était pour lui un geste symbolique significatif (Bussière-Cros 2021, p. 96) et répondait à une volonté pédagogique : c'était l'Université qui était invitée, et non l'inverse.

- 21 Cependant, s'il y avait volonté d'ouverture, en aucune façon cela ne voulait dire faire *tabula rasa* et nier la place particulière de l'université. Edmond Cros se voulait un pionnier. Il a constamment cherché à élargir les champs d'application de sa recherche et à en préciser les contours. Il s'est attaché à renouveler les contenus pédagogiques et la manière de les transmettre, mais sans négliger pour autant l'héritage des anciens. Autrement dit, l'innovation n'était pas en soi un critère autolégitimant suffisant. Il a défendu tout ce qui lui semblait aller dans le sens d'une amélioration, mais sans rechercher le progrès pour le progrès. De même, il a travaillé à décloisonner les savoirs sans chercher pour autant à rompre l'édifice disciplinaire. « Siècledoriste » reconnu, il a poursuivi ses recherches dans ce domaine tout au long de sa carrière. Il regrettait que certains auteurs ne soient plus guère étudiés. Tel était le cas de Gracián, qu'il considérait comme un des « plus beaux esprits », qu'il ait eu à lire. Il a pensé une théorie pluri-disciplinaire, ouverte à des collègues venant d'horizons divers, mais depuis sa position d'hispaniste, jamais démentie.
- 22 Sa recherche d'une relation plus équilibrée avec les étudiants n'est en rien un anti-autoritarisme tel que décrit par Antoine Prost, c'est-à-dire rejetant toute autorité parce que « extérieure à l'individu » et posant par principe que « l'autogestion est le seul modèle éducatif légitime » (Prost, 2013, p. 161). Bien au contraire, dans ses cours, il assumait expressément sa fonction de guidage et ne différait pas l'apport magistral : « C'était à moi qu'il revenait de comprendre et d'expliquer en quoi et pourquoi ce qu'ils (les étudiants) disaient avait sa place dans le discours critique collectif que nous étions en train de construire (Bussière-Cros, 2021, p. 97) ». Dans ce sens, la construction collective de l'analyse est à l'inverse de la pratique de la co-construction, qui entend laisser l'apprenant trouver ses réponses, dans un premier temps. De ce point de vue, il aurait très certainement pu faire siennes les remarques de Yann Forestier à propos du caractère manipulatoire des polémiques récurrentes entre « pédago-

gistes ». et « antipédagogistes » (Forestier, 2017) aussi bien que de « l'impensé » du consensus autour de la nécessité d'une réforme des pratiques pédagogiques (Forestier, 2013), cet ensemble faisant écran aux problèmes réels auxquels le système scolaire est confronté.

Conclusion

- 23 Son parcours professionnel coïncide avec une phase de mutation de l'université, qui va des années 60 au passage aux années 2000. Il prend sa retraite, en effet, en 1998, c'est-à-dire juste avant la mise en place de la semestrialisation et du LMD¹¹. Il a activement participé au mouvement de révision du système d'enseignement et des structures de recherche. L'émergence de la théorie sociocritique est apparue comme une rupture forte avec l'approche de la littérature en vigueur à l'époque, ce qui a provoqué des réactions très vives, en particulier au sein de l'hispanisme français¹². Les polémiques se sont résorbées et certains postulats de base font désormais consensus, comme le relève Pierre Popovic : « L'effet de relatif scandale qui caractérisa vers 1960 l'avènement de recherches sur les relations "du littéraire et du social" est mort de sa plus heureuse mort : des recherches de ce type sont largement présentes dans les programmes et les institutions académiques » (Popovic, 2011, paragr 7). Pour ce qui est de la sociocritique proprement dite, l'importance accordée à la méthodologie favorise l'applicabilité pédagogique. Cette théorie propose en effet une démarche clairement explicitée, étape par étape, ce qui permet d'adapter les contenus aux différents niveaux du cursus. En particulier, des premiers outils d'élucidation peuvent être fournis à des étudiants de 1^{er} cycle. De même, la pratique pédagogique mise en œuvre par Edmond Cros repose sur des principes aujourd'hui largement reconnus : le refus de la verticalité, la bienveillance exigeante, l'importance du travail sur la motivation, l'explicitation des stratégies d'apprentissage pour enseigner comment apprendre à comprendre... En reprenant à son compte les termes d'André Robert à propos de la pédagogie issue du mouvement réformateur du milieu du XX^e siècle, on pourrait dire que « certaines (idées-forces) sont devenues tellement récurrentes qu'elles confinent aujourd'hui à la banalité, mais elles contenaient alors un potentiel de transformation » (Robert, 2008, p. 33).

- 24 L'enseignement supérieur s'est transformé et la jeune génération qui y professe est plus ouverte aux questions pédagogiques, mais très souvent la foi en un avenir plus riant a cédé la place à un sentiment de malaise. D'autant que les réformes mises en place au tournant du XXI^e siècle, en particulier la semestrialisation, rendent plus difficiles celles des innovations qui demandent de prendre le temps. Et la pression des effectifs, qui ont continué de croître de façon exponentielle, a favorisé un retour à des pratiques moins exigeantes en termes d'en-cadrement, telles que le cours magistral. De nombreuses études expliquent la crise actuelle de l'université (du système scolaire en général) au regard des événements de 68, dans la mesure où ceux-ci ont fait éclater au grand jour les aspirations qui couvaient depuis les années 50-60. Pour les uns, il s'agit d'un temps fondateur, porteur d'espoirs frustrés, les impératifs économiques, gestionnaires, ayant pris le dessus. D'autres pointent la part de responsabilité de l'agitation de mai dans la crise actuelle de l'enseignement, en considérant que mai 68 aurait conduit à ce qu'elle prétendait combattre, à savoir la libéralisation (voire l'américanisation) de l'université, au lieu de sa libération. Antoine Prost estime même que « Par-delà [les] succès immédiats, les "événements" fragilisent le mouvement réformateur », en politisant les questions pédagogiques (Prost, 2010, p. 110). Yann Forestier va dans le même sens : il dénonce la radicalisation des prises de position, du fait de « l'idéologisation d'un débat technique, formant un écran sur lequel les prisonniers d'une grotte projettent leurs angoisses et installent leurs repères » (2010, p. 96).
- 25 Ni Antoine Prost ni Yann Forestier n'entendent nier la dimension politique de la question scolaire ; ce qu'ils regrettent, c'est le caractère partisan du débat, au détriment d'une réflexion dépassionnée. Mais peut-on dissocier le débat « technique » des enjeux idéologiques ? L'approche sociocritique considère, au contraire, que toute pratique est traversée par l'idéologique. La pratique pédagogique ne fait pas exception. Faut-il voir dans l'agitation de mai 1968 une cause de la difficulté à réformer ? Ou n'est-elle pas la résultante de forces contraires qui se refusent au compromis ? Se focaliser sur la responsabilité du mouvement de mai 1968 pour expliquer les blocages des dernières décennies risque de déplacer quelque peu les problèmes, en alimentant, *volens nolens*, ce que Henri Weber appelle la thèse de « la mise en péril », utilisée pour contrer les mouvements de trans-

formation sociale : « Ces imputations critiques occultent ce que les phénomènes qu'elles décrivent doivent au chômage de masse, à la précarité, à l'urbanisation sauvage ou encore à la crise des idéologies émancipatrices héritées du XIX^e siècle » (Weber, 1998, p. 13).

BIBLIOGRAPHIE

Arte Radio, « Mai 68 dans l'Hérault: les "rondes" Paul Alliès, professeur émérite à la faculté de droit de Montpellier », *Mai 68 dans l'Hérault- 5 grands témoins se souviennent...* [En ligne], 2022. [<https://audioblog.arteradio.com/blog/195656/podcast/195659/mai-68-dans-l-herault-les-rondes-paul-allies-professeur-emerite-a-la-faculte-de-droit-de-montpellier> (4 février 2024)]

Bantigny, Ludivine, 1968. *De grands soirs en petits matins*, Paris, Seuil, coll. L'Univers historique, 2018.

Bussière-Cros, Annie, *Les Eclats de vie d'Edmond Cros*, L'Harmattan, 2021.

Condette, Jean-François, « Mai 1968 en perspective » : ruptures et continuités, accélérations et résistances à la réforme dans le champ éducatif (1968-1975) », *Histoire@politique* , [En ligne], n° 37, 2019. [<https://doi-org.ezpupv.scd.i-montpellier.fr/10.4000/histoirepolitiqe.4150>]

Chicharro Chamorro, Antonio, « Estudios sociocríticos crosianos e hispanismo », *Kañina*, vol. XXII (1), 2008, p. 13-27.

Cros, Edmond, *Propositions pour une théorie sociocritique*, Montpellier, Ed. du CERS, 1975.

Cros, Edmond, *Théorie et pratique sociocritiques*, Montpellier, Ed. du CERS, 1983.

Cros, Edmond, *D'un sujet à l'autre : sociocritique et psychanalyse*. Montpellier, Ed. du CERS, 1995.

Cros, Edmond, *La sociocritique*, L'Harmattan, coll. « Pour comprendre », 2003.

Cros, Edmond, « Sur les traces de l'idéologique » [En ligne], 2006. [<https://sociocritique.fr/?Sur-les-traces-de-l-ideologique> (15 janvier 2022)]

Forestier, Yann, « Mai 68 et les paradoxes de la modernisation de l'école », *Carrefours de l'éducation* [en ligne], vol. 1, n° 29, 2010, p. 181-196. [<https://doi.org/10.3917/cdle.029.0181>]

Forestier, Yann, « Le malentendu réformateur des années 1960 », *Histoire de l'éducation* [en ligne], n° 139, 2013, p. 73-92. [<https://doi.org/10.4000/histoire-education.2730>]

Forestier, Yann, « Les savoirs contre la pédagogie ? Interroger la symétrie des querelles sur l'école », *Mots. Les langages du politique* [en ligne], n° 113, 2017, p. 75-92.

Ganozzi, Pierre-Marie, « Mai 68 à Montpellier : un mouvement étudiant

réformateur et déterminé », *Études héraultaises* [en ligne] n° 39, 2009. [https://www.etudesheraul-taises.fr/publi/mai-68-a-montpellier-un-mouvement-etudiant-reformateur-et-determine/ (12 janvier 2024)]

Laurens, Jean-Paul, « Ecoles, facultés et universités à Montpellier. Aperçu historique et institutionnel », in Laurens, Jean-Paul et Renard, Jean-Bruno (dir.), *La faculté des lettres de Montpellier*, Montpellier, Presses Universitaires de la Méditerranée, 2013, p. 209-221.

Popovic, Pierre, « La sociocritique. Définition, histoire, concepts, voies d'avenir », *Pratiques* [En ligne], 151-152,] 2011, [<https://doi.org/10.4000/pratiques.1762>]

Prost, Antoine, « Mai 68: fin ou commencement? », in Margairaz, Michel et Tartakowsky, Danielle (dir.), 1968, *entre libération et libéralisation. La grande bifurcation*, Rennes, Presses Universitaires, 2010, p. 107-113.

Prost, Antoine, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Seuil, 2013.

Robert, André, (2008). « Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le col-

loque d'Amiens », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 41, 2008, p. 27-45.

SNESup, Mai 68 et le SNESup, souvenir de militant.e.s [en ligne], 2018. [https://www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/20180424_mai-68_souvenirs-de-militants.pdf (consulté le 20 avril 2024)]

Tartakowsky, Danielle, « Le SNESUP en mai-juin 1968 », Les dossiers thématiques : « Histoire du SNESUP » [en ligne], 2018. [[Danielle Tartakowsky](https://www.snesup.fr/article/danielle-tartakowsky-le-snesup-en-mai-juin-1968), « (<https://www.snesup.fr/article/danielle-tartakowsky-le-snesup-en-mai-juin-1968>) Le SNESUP en mai-juin 1968 (<https://www.snesup.fr/article/danielle-tartakowsky-le-snesup-en-mai-juin-1968>) (<https://www.snesup.fr/article/danielle-tartakowsky-le-snesup-en-mai-juin-1968>) » | SNESUP-FSU (<https://www.snesup.fr/article/danielle-tartakowsky-le-snesup-en-mai-juin-1968>). (30 janvier 2024)]

Viaud, Marie-Laure, *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950*, Grenoble, Presses universitaires, 2015.

Weber, Henri, Que Reste-t-il de Mai 68 ? Essai sur les interprétations des 'événements', Paris, Seuil, 1998.

NOTES

¹ L'essentiel de sa carrière s'est déroulé au sein de l'Université Paul-Valéry de Montpellier, où il a été nommé après un bref passage comme assistant à l'université de Clermont-Ferrand. Il a grandement contribué au rayonnement du site de Montpellier à l'international. En particulier, il a été titulaire de la chaire Andrew Mellon à l'Université de Pittsburgh, aux États-Unis. C'est là qu'il a fondé la revue *Sociocriticism*, en 1985.

2 Edgar Faure, nommé Ministre de l'Éducation Nationale en juin 1968, fait adopter rapidement, en novembre de la même année, une loi de compromis qui modifie les structures de l'enseignement supérieur en remplaçant les anciennes Facultés par des Unités d'Enseignement et de Recherche (UER), regroupées en Universités rendant plus facile la plurisidisciplinarité et administrées par des Conseils réunissant des représentants des différentes catégories de personnels et des usagers. A Montpellier, trois Universités sont créées (Montpellier I, II et III), qui composent le paysage montpelliérain jusqu'à la fusion de Montpellier I et II. L'Université de Montpellier III (Lettres et Sciences Humaines), qui a pris le nom de Paul-Valéry en 1985, a alors fait le choix de garder son autonomie.

3 « La crise ouverte depuis vingt jours doit au tour qu'elle revêt et aux formes d'action déployées de radicaliser les contradictions internes à la direction du SNESup et à certaines de ses sections (R. James. Toulouse) » (*ibid.*).

4 Un ouvrage de Ludivine Bantigny brosse un tableau éclairant de la socio-logie des étudiants nouvellement arrivés dans l'université des années 60 (2018, p. 45-71).

5 Publié en France en 1983, cet ouvrage a été traduit en espagnol, sous le titre de *Literatura, ideología y sociedad* (Madrid, Gredos, 1986) puis en anglais sous le titre de *Theory and Practice of Sociocriticism* (Presses de l'Université du Minnesota, 1989).

6 Il s'agit de l'avant-dernier congrès à s'être tenu de son vivant. La citation provient de la regraphie de l'allocution d'ouverture, telle qu'elle avait été distribuée aux participants.

7 « Ne négligez jamais les étudiants. Nouez avec eux un dialogue quotidien et constant et apprenez-leur simplement, et surtout, à penser, pour qu'à partir de la lecture critique des textes, ils apprennent à se libérer de l'idéologie qui vient toujours pervertir les représentations de la réalité. C'est cela, notre engagement pédagogique, et cet engagement doit être notre première préoccupation si nous voulons être en mesure de remplir notre engagement social ». Ma traduction.

8 Il invitait en particulier à une relecture de Marx, en particulier en ce qui concerne le rapport entre infrastructure et superstructure, souvent dénaturé par une simplification excessive.

9 *Textuel* est à prendre au sens large, structurel, du terme.

10 Les Offices du cinéma éducateur étaient des associations 1901, créées dans l'entre-deux guerres. Fédérés au sein de l'UFOCEL (Union française du cinéma éducateur laïque), rebaptisée en 1953 UFOLEIS (Union française des œuvres laïques d'éducation par l'image et le son, ils avaient pour mission de diffuser une culture du cinéma et, ce faisant, d'éduquer à la citoyenneté.

11 La semestrialisation a été décrétée en 1997. La réforme du LMD a été mise en place en 2004.

12 Voir Antonio Chicharro Chamorro, 2008, p.23, note 5.

RÉSUMÉS

Français

La sociocritique, née dans les années 1960, s'inscrit dans un contexte de remise en question des valeurs sociales établies, notamment à travers les événements de Mai 68. Edmond Cros, l'un de ses fondateurs, considérait que toute théorie est tributaire de son époque, y compris la sienne. Il prônait une articulation constante entre réflexion théorique et pratique pédagogique, estimant que l'une ne pouvait évoluer sans l'autre. Son engagement dans le mouvement universitaire de 1968, qu'il a vécu de manière critique et active, a profondément marqué sa vision de l'enseignement. Il défendait une pédagogie participative, invitant les étudiants à questionner les savoirs et à observer les processus de pensée en cours, plutôt que de recevoir des contenus figés. Fidèle à l'esprit de 68, Cros visait à lutter contre les mécanismes de reproduction sociale en libérant les esprits des carcans institutionnels. Aujourd'hui, alors que l'école traverse une crise profonde, son héritage résonne fortement. La sociocritique permet d'éviter les visions idéalisées ou nostalgiques du système éducatif en opposant notamment Pouvoir et Autorité, distinction clé dans sa pensée. Elle offre ainsi un outil d'analyse toujours pertinent pour interroger l'école contemporaine et ses enjeux.

Español

La sociocrítica nació en los años sesenta, en un contexto de cuestionamiento del orden social. Edmond Cros, figura clave de este enfoque, sostenía que toda teoría está condicionada por su época. Su obra combinó reflexión teórica y práctica pedagógica, ya que consideraba que una debía nutrir a la otra. Participó activamente en Mayo del 68, sin renunciar a su espíritu crítico, y siempre defendió el legado de esa revuelta como un intento de liberar las mentes de estructuras opresivas que reproducen desigualdades. En sus clases, promovía el análisis colectivo y mostraba sus propios procesos de reflexión, incluyendo dudas y errores, para fomentar el pensamiento crítico. Hoy, ante la crisis educativa, su ejemplo invita a repensar la escuela más allá de visiones idealizadas del pasado o del cambio. La sociocrítica ofrece herramientas para comprender las transformaciones del sistema escolar, su-

perando simplificaciones. Un concepto clave de Cros fue la oposición entre Poder y Autoridad, central en los debates de entonces y aún vigente.

English

Sociocriticism, which emerged in the 1960s, developed within a broader context of questioning established social values, particularly through the events of May 1968. Edmond Cros, one of its founders, believed that every theory is shaped by its historical context—including his own. He advocated for a constant interplay between theoretical reflection and pedagogical practice, maintaining that neither could evolve without the other. His critical and active involvement in the university movement of 1968 deeply influenced his vision of education. He promoted a participatory pedagogy, encouraging students to question knowledge and engage with thought processes in progress, rather than passively receiving fixed content. True to the spirit of '68, Cros aimed to challenge mechanisms of social reproduction by freeing minds from institutional constraints. Today, as education faces a deep crisis, his legacy remains highly relevant. Sociocriticism helps avoid both idealized and nostalgic views of the school system by opposing, among other things, Power and Authority—a key distinction in Cros's thinking. It thus offers a valuable analytical tool for examining contemporary education and its challenges.

INDEX

Mots-clés

Théorie sociocritique, Pédagogie, Méthodologie sociocritique, Edmond Cros, Système scolaire

Keywords

Sociocriticism theory, Pedagogy, Sociocriticism methodology, Edmond Cros, Educational system

Palabras claves

Teoría sociocrítica, Pedagogía, Metodología sociocrítica, Edmond Cros, Sistema educativo

AUTEUR

Catherine Berthet-Cahuzac

Université Paul-Valéry Montpellier 3