

Jan SPURK

sociologue et philosophe allemand,
professeur des universités à l'Université de Paris Descartes.

(2013)

“Bildung *ou* benchmarking.
*Dynamiques des universités
en Europe.*”

LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES
CHICOUTIMI, QUÉBEC
<http://classiques.uqac.ca/>



<http://classiques.uqac.ca/>

Les Classiques des sciences sociales est une bibliothèque numérique en libre accès, fondée au Cégep de Chicoutimi en 1993 et développée en partenariat avec l'Université du Québec à Chicoutimi (UQÀC) depuis 2000.

UQAC

<http://bibliotheque.uqac.ca/>

En 2018, Les Classiques des sciences sociales fêteront leur 25^e anniversaire de fondation. Une belle initiative citoyenne.

Politique d'utilisation de la bibliothèque des Classiques

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l'autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.
- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf, .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

**L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs.
C'est notre mission.**

Jean-Marie Tremblay, sociologue
Fondateur et Président-directeur général,
LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,
professeur associé, Université du Québec à Chicoutimi
Courriel: classiques.sc.soc@gmail.com
Site web pédagogique : <http://jmt-sociologue.uqac.ca/>
à partir du texte de :

Jan Spurk

"Bildung ou benchmarking. Dynamiques des universités en Europe."

Un article publié dans la revue internationale *Civitas educationis, Education, Politics and Culture*, no 2, 2013, pp. 35-56. Liguori Editore, Napoli, 2014.

L'auteur nous a accordé, le 29 novembre 2021, l'autorisation de diffuser en libre accès à tous ce teste dans Les Classiques des sciences sociales.



Courriel : Jan Spurk : jan.spurk@parisdescartes.fr

Police de caractères utilisés :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2008 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE US, 8.5'' x 11''.

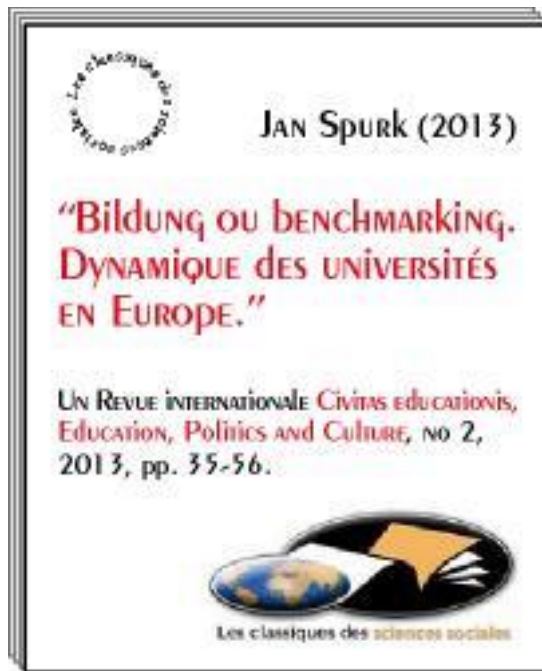
Édition numérique réalisée le 5 décembre 2021 à Chicoutimi, Québec.



Jan SPURK

sociologue et philosophe allemand,
professeur des universités à l'Université de Paris Descartes.

“Bildung ou benchmarking.
Dynamiques des universités en Europe.”



Un article publié dans la revue internationale *Civitas educationis, Education, Politics and Culture*, no 2, 2013, pp. 35-56. Liguori Editore, Napoli, 2014.

**“Bildung ou benchmarking.
Dynamiques des universités en Europe.”**

Table des matières

[Abstract / Riassunto](#) [35]

[Introduction](#) [35]

[Un regard en arrière](#) [36]

[Quelle université ?](#) [37]

[Benchmarking](#) [38]

[Bildung](#) [42]

[Bildung et l’université de von Humboldt](#) [45]

[Une nouvelle « civitas educationis »](#) [48]

[Civitas](#) [50]

[Educationis](#) [52]

[Bibliographie](#) [54]

Note pour la version numérique : La numérotation entre crochets [] correspond à la pagination, en début de page, de l'édition d'origine numérisée. JMT.

Par exemple, [1] correspond au début de la page 1 de l'édition papier numérisée.

[35]

Jan SPURK *

sociologue et philosophe allemand,
professeur des universités à l'Université de Paris Descartes.

“Bildung ou benchmarking.
Dynamiques des universités en Europe.”

Un article publié dans la revue internationale *Civitas educationis, Education, Politics and Culture*, no 2, 2013, pp. 35-56. Liguori Editore, Napoli, 2014.

[Retour à la table des matières](#)

Abstract : Over the last decades incessant reforms all over Europe have been reformatting the University systems. Guided by the strategy of benchmarking the reforms have aimed at turning these venerable old institutions into competitors in the global market of knowledge. The actors within universities - professors, researchers and students but the administration staff as well - are experiencing a very unsatisfactory situation. What is the meaning of this development of the University systems ? Are they going in the right direction ? And what about the University as a *civitas educationis* ? Should we re-orient ourselves towards the ideal of the *Bildung* ?

Keywords : *Bildung*, university reforms, public space.

* Centre de Recherche Sens, Éthique, Société. Université Paris Descartes (France).

Riassunto : Le incessanti riforme universitarie in Europa negli ultimi decenni hanno profondamente riformattato le università. Guidate dalla strategy : del benchmarking, queste riforme hanno voluto fare di queste vecchie istituzioni dei *competitor* nel mercato internazionale del sapere e della conoscenza. Gli attori nelle università i docenti-ricercatori, gli studenti ma anche il personale tecnico-amministrativo - si trovano in una situazione molto insoddisfacente. Qual è il senso di questa evoluzione delle università ? È nella giusta direzione ? E rispetto all'università come *civitas educationis* ? Ci si deve riorientare verso l'ideale della Bildung ?

Parole-chiave : Bildung, riforma universitaria, spazio pubblico.

Introduction

[Retour à la table des matières](#)

Les universités en Europe et surtout au sein de la Communauté Européenne ont vécu dans les dernières décennies des réformes radicales et structurantes qui ont fait émerger le paysage universitaire contemporain. Ce paysage est triste. Il ressemble à des banlieues récentes et rénovées : en assez bon état, modernes et bien équipées mais dures à vivre. Il y règne un profond fatalisme car de moins en moins d'acteurs croient que ce paysage est le meilleur des mondes. Ce monde universitaire n'est pas ce qu'il prétend être. Il est « non-identique » (Cf. Adorno, 1969 (1966]). C'est pour cette raison que beaucoup d'universitaires se posent la question de savoir s'il y a une alternative à cette situation.

L'état des universités en Europe n'est pas un sujet gai. Ceux qui ont eu la possibilité et la chance de travailler les dernières décennies dans des universités ont vécu un changement radical – surtout [36] depuis les années 1990 – qui semblait souvent inévitable ou du moins souhaitable afin de dépasser la situation d'amalgame entre les restes de l'université des mandarins, des projets de réforme des années 1970 et 1980 essoufflés et bien souvent incohérents, de l'illisibilité des formations ainsi que des structures et des programmes de recherche, souvent peu développés, de cloisonnement national, de

mécontentement des universitaires et des étudiants... Bref, les questions de savoir quels sont le sens, la finalité et l'utilité sociale des universités se sont posées.

Les réponses à ces questions venaient surtout du monde politique, national et européen, et seulement rarement du milieu universitaire.

Un regard en arrière

[Retour à la table des matières](#)

Déjà les réformes des années 1960 et 1970 ont été menées contre (le mythe de) l'université barricadée dans sa tour d'ivoire. Ces réformes n'ont pas seulement été des réactions aux grands mouvements contestataires dans les universités pendant ces décennies, menés en Allemagne par exemple sous le slogan « sous les toges, l'odeur de moisi de 1000 ans ». Ces contestations, d'un côté, et, de l'autre côté, la volonté politique, certes très inégalement développée dans les différents pays européens, d'adapter les universités aux demandes sociales et de les rendre contrôlables en même temps ont ouvert la brèche à des réformes structurelles des universités. Au centre de ce grand changement se trouvent des institutions liées aux États-nations : les universités mais également, dans les pays où ils existent, les grands organismes de recherche, comme le CNRS en France.

L'université conçue comme une tour d'ivoire peuplée de professeurs et d'étudiants hors du monde est, bien sûr, une caricature bien éloignée de la réalité. Néanmoins, d'une manière idéologique, cette image décrit assez bien la perception qu'en avaient beaucoup de politiciens, de citoyens mais également aussi beaucoup d'étudiants et de collègues de ce monde à part que sont les universités, un monde relativement autonome.

Il fallait ouvrir cette tour, il fallait la détruire. Cette ouverture sur la société n'a pas seulement permis l'interaction plus directe avec les acteurs de la société civile mais surtout avec le monde politique et économique. Elle a également donné naissance à une multitude de nouvelles formations professionnelles désormais très valorisées, jusque-là minoritaires ou limitées à certaines facultés (gestion, médecine, droit etc.). Le seuil d'accès aux universités a été

radicalement baissé et a entraîné la massification des universités, souvent interprétée comme une démocratisation des universités. Or, le contraire est le cas.

Le nombre des étudiants tout comme le nombre des enseignants-chercheurs ont explosé pendant cette période. Les formations [37] et les institutions universitaires se sont multipliées tout comme les revues, les associations professionnelles ou d'autres réseaux professionnels. Les champs disciplinaires sont devenus flous au nom de l'interdisciplinarité sans discipline. L'enseignement s'est également beaucoup scolarisé ; la compréhension, la quête de sens et la critique s'y perdent facilement. Sur le plan de la recherche, l'ouverture sur la demande sociale se traduit dans la domination absolue de la 'recherche appliquée' (un contre-sens) qui n'est que difficilement distinguable de la R&D dans les entreprises et dans les administrations. L'expertise occupe une place importante, tout i « mime la participation à des activités médiatiques dans les carrières universitaires.

Quelle université ?

[Retour à la table des matières](#)

Je ne suis pas du tout nostalgique du monde universitaire des mandarins qui n'existe plus, mais la forme - et surtout la finalité des universités contemporaines - m'inquiète, comme beaucoup de collègues. Pour quelles raisons sommes-nous arrivés là et quels sont les avensirs possibles ?

Les discussions sur les dynamiques possibles des universités sont assez rares et souvent provoquées par des décisions politiques que les universitaires contestent, mais au nom de quelle conception de l'université ? Sur le plan politique et dans les grandes administrations du monde universitaire, en revanche, des cercles de stratèges se penchent sur ce sujet. Bien sûr, il n'y règne pas l'unanimité perpétuelle mais le *mainstream* indique, comme les rares positions dans les médias, que nous devons continuer et radicaliser les réformes entreprises depuis l'accord de Bologne (1999).

Au sein des universités, cependant, dominant la plainte et le fatalisme. La situation existante est mal vécue mais semble être sans

alternative. Depuis les années 1980, les positions sont défensives ; on s'adapte aux contraintes et aux hétéronomies du monde universitaire ou on les anticipe grâce à « l'obéissance préventive »

(Adorno) pour mieux fonctionner dans le rouage des réformes sans fin qui sont toujours imposées et qui ne sont jamais les résultats de délibérations dans les universités, où une véritable autonomie des universités pourraient se développer et décider de l'avenir.

Ainsi, il n'y a pas d'utopie de l'université ; l'université est un topos à gérer. On accepte la finalité existante comme la seule finalité possible. Certes, il y a toujours des choses à 'critiquer' : les formes autoritaires et peu participatives (bien sur, le contraire est en général affiché), les méthodes lourdes, bureaucratiques et peu démocratiques etc. On trouve également quelques critiques idéologiques et hâtives : la marchandisation et la McDonaldisation prennent de plus en plus de place dans les universités. Enfin, on critique également l'inefficacité de beaucoup de réformes, c'est-à-dire [38] que l'on s'inscrit dans la logique existante en critiquant les moyens employés.

Dans les rares discussions sur la finalité des universités, on trouve en schématisant un peu l'alternative entre la référence à la *Bildung*, d'un côté, et, de l'autre côté, la référence au *benchmarking*.

La *Bildung* peut être un point de repère nostalgique d'un monde ou d'un paradis académique perdu, l'université de von Humboldt, où règne « le vrai, le beau et le bon », le leitmotiv des bourgeois cultivés (*Bildungsbürger*) gravé dans la façade de l'opéra de Francfort. La *Bildung* est également souvent un point de repère négatif. Il sert pour exprimer le mépris de l'université à l'ancienne, de cette université de la tour d'ivoire poussiéreuse, hors du monde social et, au fond, antisociale et parasitaire.

La référence au *benchmarking*, quant à elle, exprime souvent le mépris des pratiques managériales, c'est-à-dire du public management, imposées aux universités au prix de la perte de sa vocation. Selon ce discours, c'est à cause du *benchmarking* que les universités sont devenues des boîtes de formation liées à des bureaux d'études et d'expertise ainsi qu'aux entreprises dont la création, sous forme de *spin-off*, est vivement encouragée. En revanche, pour d'autres, le *benchmarking* est la stratégie de réussite des universités du 21^{ème} siècle : une université solidement ancrée dans la société et sur les

marchés internationaux du savoir et de la connaissance, c'est-à-dire une université productive, compétitive et socialement utile. C'est cela l'université des gagnants de la compétition interuniversitaire et internationale.

Benchmarking

[Retour à la table des matières](#)

La notion de *benchmarking* est récente et relativement bien établie. Le *benchmarking* est une méthode de marketing et de gestion de la qualité initialement développée dans les années 1980. Il s'agit de se comparer avec la concurrence pour faire mieux qu'elle. Cette manière de (se) comparer inclut évidemment l'alignement sur les pratiques des concurrents, sans les copier pour autant mais pour faire 'mieux'. Cependant, si on est essentiellement différents, on ne peut pas se comparer pour apprendre ce que les autres font mieux afin de les dépasser sur les marchés (du savoir).

Le *benchmarking* implique donc la standardisation des procédures, des processus et des produits sans pour autant tomber dans le piège de l'uniformité. Le *benchmarking* ne se limite pas seulement à cet aspect compétitif qui concerne des organisations entières. Il est polyvalent. Il s'applique également, par exemple, en interne, c'est-à-dire aux différents services d'une entreprise ou d'une université ou encore aux différentes universités d'un pays. Le *benchmarking* s'applique également à certaines fonctions : on compare les fonctions internes avec des fonctions semblables dans une autre [39] organisation. Enfin, on compare également les processus et les méthodes de travail ou des technologies.

On y reconnaît facilement quelques traits du fonctionnement ^{des} universités contemporaines.

L'orientation sur la comparaison compétitive nécessite non seulement la normalisation et la standardisation de la recherche h de la formation universitaire, elle introduit également la logique marchande qui domine depuis très longtemps la culture, comme l'analyse de l'industrie culturelle de l'École de Francfort l'a montré. La « forme marchande » indique que des processus sociaux fonctionnent comme

s'il s'agissait d'actions sur un marché. Elle est au unir des stratégies de développement de nos universités mais elle n'est pas simplement l'effet de la coopération entre les universités et les entreprises, qui - par ailleurs — est très ancienne. Aujourd'hui, cette coopération est devenue banale, simple et efficace car les logiques de fonctionnement des entreprises et des universités se ressemblent beaucoup.

On comprend ainsi également l'importance des classements, des *rankings*, et la fascination qu'ils dégagent dans le monde universitaire. Comme le classement des entreprises à la fin d'une session de bourse, les *rankings* indiquent la position des universités, des formations etc. sur le marché du savoir et de la connaissance, un marché de plus en plus internationalisé. Ils répondent aux questions de savoir qui est le plus et qui est le moins profitable ; qui sont mes compétiteurs ? ; où investir et de quoi se séparer ? ; etc. On comprend aisément que beaucoup de responsables dans les universités, dans les ministères et dans les organismes internationaux étudient les *rankings* comme les financiers étudient les résultats de la bourse.

Il s'est également installé le principe de profitabilité. Comme dans les entreprises, aussi dans les universités on évite — si possible des investissements à long terme et avec un taux de rendement bas. Il faut que les investissements soient rentables à court terme, si possible immédiatement, et - si possible - à un taux très élevé.

Les programmes de recherche nationaux et internationaux, surtout européens, correspondent en général à ce profil : ils imposent non seulement les thèmes de recherche grâce aux crédits de recherche, grâce à l'argent dont beaucoup d'universités, beaucoup de laboratoires et beaucoup de chercheurs ont besoin pour exister. Ces programmes fonctionnent, souvent, à court terme, et ils rendent la recherche fondamentale très difficile. On constate également « [...] une transition vers des programmes de recherche appliquée visant, à court terme, le développement de produits commerciaux vendeurs, ce qui, par conséquent, favorise une culture dit secret dans les milieux scientifiques » (Chomsky, 2010 [1999] : [40] 143). Ils imposent leurs thèmes étalent grâce à la reconnaissance publique et institutionnelle des institutions et des chercheurs qu'ils produisent.

Les évaluations incessantes et d'autres techniques (assez basiques) des ressources humaines (primes, promotions, etc.) opérationnalisent

cette politique. Il émerge ainsi le profil des nouveaux universitaires. Ils seraient des enseignants-chercheurs polyvalents, de bons gestionnaires conformistes, des spécialistes en recherches empiriques et appliquées. En outre, ils sont mobiles sur le plan national et international afin de satisfaire les exigences du marché du travail.

Dans ce monde, il n'y a plus beaucoup de place pour la recherche fondamentale et théorique ainsi que pour leur enseignement. Elles risquent de devenir - ou peut-être sont-elles déjà devenues - des marginales ou des danseuses.

Bien sûr, ce nouveau profil des universités rompt radicalement avec la tradition européenne des universités pour laquelle la compréhension et la quête de sens ont été les fils conducteurs. Ceux qui défendent (encore) cette orientation se trouvent devant le choix dramatique entre la marginalisation ou l'adaptation.

Ces réformes ne sont pas le résultat de décisions arbitraires de politiciens haineux et de bureaucrates pervers qui détestent l'université. Selon les réformateurs des universités, nous n'avons pas le choix car nous existons sur un marché des savoirs et des connaissances hautement concurrentiel et nous devons nous adapter à cette situation au risque de déperir.

Certes, cette position est largement une « *self-fulfilling prophecy* » mais elle n'est pas absurde.

J'aimerais me borner à quelques traits marquants sur le plan européen afin de la préciser. On doit être honnête et constater qu'au moins les grandes lignes des réformes universitaires ont été clairement annoncées. Ces réformes s'inscrivent explicitement dans l'hypothèse de l'émergence d'une société de la connaissance et du savoir. « [...] cette société du savoir est décrite avec admiration et suscite beaucoup d'espoir, certains aspects laissent dubitatif. Le Savoir pour qui ? Le Savoir pour quoi ? [...] Le concept lui-même est fondamentalement déficient. Même s'il est riche, le savoir se différencie de la compréhension véritable qui, elle, implique certaines réflexions sur la place que l'on doit occuper dans le monde physique et social » (Chomsky, 2010(1999) : 141). Plus le savoir occupe une place importante dans les sociétés, plus les responsabilités des universités augmentent.

On se rappelle l'accord de Bologne (1999) qui ébauche une profonde réforme des universités de la Communauté Européenne. Le système LMD (Licence, Master, Doctorat) en fait partie. Certes, [41] cette « harmonisation » européenne. C'est-à-dire la standardisation des formations universitaires introduite par cette réforme, n'a jamais été complètement réalisée et elle est aujourd'hui en recul, mais les bachelors, les masters et les nouveaux doctorats sont affichés dans toutes les universités. On doit à cet accord également le système des ECTS, le *European Credit Transfer System*. Ce système n'est pas seulement un moyen de faciliter la mobilité internationale des étudiants car leurs acquis peuvent facilement être reconnus par il .mires universités ; c'est surtout un système de comptabilité afin de "gérer" les parcours des étudiants et de rendre des formations interchangeables grâce à un équivalent abstrait, comme l'argent permet l'interchangeabilité de marchandises qui ont des valeurs d'usage différentes.

En outre cet accord a un autre objectif très ambitieux, car il s'agit « [...] de créer un espace européen de l'enseignement supérieur, comme moyen privilégié pour encourager la mobilité des citoyens, favoriser leur intégration sur le marché du travail européen et promouvoir le développement global du continent » (Accord de Bologne, 1999). L'Europe doit être le '*winner*' dans la compétition sur les marchés internationaux du savoir, de la connaissance et de la formation. La formation universitaire est, dans l'esprit de Bologne, une formation professionnelle qui prépare les étudiants à leur vie de travail. La mondialisation s'est ainsi installée dans les universités suite aux décisions politiques et au détriment des coopérations internationales entre pairs, entre collègues, qui ont toujours existé.

L'accord de Lisbonne (2000) a établi une véritable stratégie scientifique de la Communauté Européenne, une stratégie qui est le cadre des multiples réformes des politiques scientifiques, sur le plan européen comme sur le plan national, et qui influence profondément la recherche universitaire jusqu'au niveau très concret des laboratoires, des projets de recherche et de l'enseignement. Selon cet accord, le développement scientifique est soumis au grand projet européen de faire émerger « [...] l'économie basée sur le savoir la plus compétitive et la plus dynamique dans le monde » (Accord de Lisbonne, 2007), c'est-à-dire l'économie européenne de la société du savoir. Les sciences

sont ainsi des instruments pour réaliser cette finalité et les différents acteurs du monde universitaire sont appelés à participer à la réalisation de ce projet de société. Ce projet s'inscrit non seulement profondément dans la mondialisation (ô combien saluée dans les années 1990 et 2000 !), mais il ne laisse plus de place à des activités scientifiques qui ne sont pas instrumentalement liées et appliquées à cette grande conquête de marchés. Exit la compréhension, l'explication et la quête de sens ! Exit l'autonomie scientifique, désormais remplacée par l'autonomie financière et gestionnaire des universités ! Les sciences, et non [42] seulement les sciences sociales, ont beaucoup à perdre dans ce magma instrumental de recherches et de formations centrées sur des objets politiquement imposés et sur l'applicabilité de leurs résultats.

Désormais, cette orientation instrumentale règne dans les universités sans concurrence sérieuse. Elle impose non seulement le principe de concurrence et l'orientation sur les marchés mais également la logique de l'échange. Ce n'est pas l'autogestion de la communauté universitaire mais le 'public management' qui dirige nos universités et qui impose comme outil de management, entre autres, la quantification et l'évaluation générales afin d'imposer et de développer le fonctionnement selon la forme marchande grâce au benchmarking.

Les formes apparentes de ce fonctionnement sont bien connues et beaucoup de collègues s'en plaignent : l'immense bureaucratie, la procéduralisation croissante incluant de multiples règles, formalités et démarches à respecter, le reporting minutieux tout comme l'omniprésence de la gestion et du contrôle. Ces changements ne sont pas dus aux obsessions de quelques « méchants bureaucrates », comme on l'entend souvent dans les universités, ils ont été rendus nécessaires pour réaliser la standardisation de la recherche et de l'enseignement, pour les rendre compatibles et interchangeables comme des marchandises sur un marché. Ici, il s'agit de la fiction du marché des savoirs et des connaissances sur laquelle est basée la stratégie Bologne-Lisbonne, la stratégie d'une *civitas* qui ressemble à nos sociétés constituées à l'image des marchés.

Bildung

[Retour à la table des matières](#)

La notion de *Bildung* est intimement liée à la culture allemande et à son système d'enseignement. Surtout depuis le 19^{ème} siècle, la *Bildung* est un des leitmotivs de l'identité universitaire. Ici n'est pas le lieu pour expliciter l'émergence et le développement de cette notion. Nous nous bornerons à quelques éléments qui importent beaucoup pour notre sujet.

On doit, d'abord, retenir que la référence à l'héritage culturel de l'Europe antique y occupe une place importante. C'est dans l'antiquité grecque et romaine, en général mystifiée, que l'on cherchait les bases de l'humanisme. Ensuite, cette notion est directement liée au processus compliqué et souvent dramatique de la constitution de la modernité allemande dans lequel la constitution d'un espace public bourgeois et d'un public bourgeois (dans le sens de Jürgen Habermas, 1983 [1962]) a été beaucoup plus compliquée qu'une lecture (trop) rapide du livre de Jürgen Habermas « espace public » (Ibidem) le suggère. Habermas parle, par ailleurs, d'« idéaux-types » de l'espace public développés sur la base de textes ; il ne parle pas systématiquement de la réalité historique de l'espace public en Allemagne. La *Bildung* fait partie de la formation [43] (toujours incomplète) du public bourgeois. Elle ne s'oriente pas sur le développement du progrès matériel, mais elle consiste en un processus de perfectionnement qui rapproche les individus de l'humanité. Elle est le processus de perfectionnement éthique, intellectuel et esthétique des hommes.

En ce qui concerne notre sujet, on doit souligner que, pour cette raison, la *Bildung* n'engage pas le perfectionnement professionnel et le succès économique des individus. On trouve ici l'influence du romantisme allemand. C'est le développement intégral des capacités et des potentialités ainsi que de leurs forces créatives qui se trouve au centre de la *Bildung*. Elle a été un des éléments-clés de l'identité des citoyens-bourgeois allemands, c'est-à-dire l'identité du *Bildungs-bürgerturns*, qui a - en général - entretenu un rapport ambigu avec la politique, l'économie et la technique. Il s'agit, comme Habermas (1983[1962]) l'a montré, d'hommes privés et intérieurement libres mais également intéressés qui pourraient se rencontrer dans l'espace public pour former le public de l'espace public bourgeois.

Les rapports entre la *Bildung* et les institutions, par exemple universitaires, ont par conséquent toujours été problématiques. Max Weber (1988 [1922]) ou Karl Jaspers (2008[1923/1946]), par exemple, ont clairement rappelé que l'intégration dans une université demande non seulement un long parcours de formation et de « *Bildung* » mais également de qualifications et d'initiations. La reconnaissance par des pairs ouvre la porte de l'université aux universitaires, mais - parce que (ou puisque) le monde universitaire est également fortement institutionnalisé - il faut également trouver la reconnaissance institutionnelle au risque de se marginaliser.

Qui sont ces acteurs universitaires ? Ils ressemblent beaucoup aux savants dans le sens de Kant : des professionnels de la raison pure disposant d'une grande « *Bildung* » et d'une grande autonomie. L'autonomie, selon Kant, est le jugement raisonnable de chacun. Elle est directement liée à son projet de « *Aufklärung* » et à une certaine liberté, à « [...] la liberté [...] de se servir de sa raison » (Kant, 1974 [1784] : 11) qui permet aux acteurs de l'*Aufklärung* de « s'autoéclairer » (« *selbst aufklären* ») (Ibid. : 10). Par ailleurs, les acteurs de l'*Aufklärung* ne sont pas le peuple. L'*Aufklärung* est l'affaire de professionnels, de savants et de philosophes, qui apprennent au public à devenir autonome en se servant de la raison. Dans l'usage public de la raison « on jouit de la liberté illimitée de se servir de sa raison et de parler en sa propre personne en tant que savant qui parle au vrai public à travers ses écrits » (Ibid. : 13). Cependant, l'usage de la raison dans les institutions fait, selon Kant, partie de l'usage privé de la raison, et cet usage peut être limité.

Le rapport compliqué entre son projet, pas très démocratique par ailleurs, de l'*Aufklärung*, d'un côté, et de l'autre côté, la raison, [44] l'autonomie et les institutions ¹¹ émerge. Dans son ouvrage tardif et délicieusement ironique *Le conflit des facultés* (Cf. Kant, 1992| 1798J), Kant développe que « [...] la dispute ne peut et ne devrait pas être terminée grâce à un accord de paix, mais demande [...] la décision légale d'un juge de la raison ». Kant défend non seulement la place de la philosophie, la philosophie des savants, dans l'université et par rapport aux autres disciplines (les « facultés »). Ceci est une position habituelle de la *Aufklärung*. Il formule aussi clairement le rapport avec le pouvoir politique : « [...] les enseignements sont indépendants des ordres du gouvernement [en revanche, les enseignants] n'ont pas d'ordres à

donner, mais ils ont la liberté déjuger tout » (Ibid. : 17). On retrouve chez Kant l'idée de l'université comme une république des savants régulée par la raison et l'esprit (*Vernunft* et *Verstand*). Kant introduit également sa conception de la production et de la constitution de la connaissance. La connaissance émerge seulement « [...] par rapport aux choses comme objet d'une expérience possible » (Kant, 1922 [1783] : 65). Elle n'est pas à confondre avec les « notions scolaires » (Cf. Kant, 1992 [1798]) développées sans rapport avec les expériences (vécues).

Les savants, la raison et l'autonomie se conjuguent dans un projet de société et de 'civitas' dans laquelle l'université comme 'civitas educationis' occupe une place importante. On la retrouve également dans la conception humboldtienne de l'université qui a profondément marqué les universités allemandes (et pas seulement ces dernières) au cours du 19^{ème} et du 20^{ème} siècles. Heidegger a clairement résumé l'attitude des savants dans ce monde universitaire. Pour eux « l'objet de la vie exemplaire menée est le réveil et l'élévation des rapports de vie de la conscience scientifique ainsi que l'effet de l'être personnel-impersonnel originellement motivé, et non pas de solutions pratiques » (Heidegger, 1987 [1919] : 5). Dans ce cas, la science intervient dans le changement de la « conscience immédiate de la vie » (Ibidem) en influant le développement de nouvelles orientations de la conscience.

Pourtant, la réalité des universités ne correspondait pas (toujours) à cette conception. À la fin du 18^{ème} siècle, Friedrich Schiller la décrit, par exemple, dans sa leçon inaugurale Qu'appelle-t-on et à quelle fin étudie-t-on l'histoire universelle ?, donnée à Iéna le 26 mai 1789, l'année de la Révolution française, comme déchirée entre des conceptions très différentes (Cf. Schiller, 1996 [1789]). Bien sûr, Schiller défend vivement sa conception du savant, la « tête philosophique » (« *der philosophische Kopf* » ; Ibidem) contre la figure dominante du « savant de pain » (« *Brodgelehrte* »), des savants dont l'activité est surtout une manière de gagner leur pain. La différence entre les deux est pourtant plus profonde que cela. Le dernier travaille selon les règles institutionnelles établies sur des champs [45] limites de sa discipline ; il est un spécialiste. Il ne veut et il ne peut pas voir les rapports plus globaux et surtout pas le général. Il veut se soumettre à l'ordre établi, il y remplit avec plaisir des tâches bureaucratiques et administratives et il attend la reconnaissance par l'institution. Il est « l'âme d'esclave dans l'empire de la liberté » (Ibidem) que l'université

pourrait être. Pourtant, c'est lui qui domine l'université et qui y fait carrière. « Là où le savant de pain sépare, l'esprit philosophique unit » (Ibidem); il représente l'histoire universelle. Il est capable de développer les rapports entre les disciplines académiques et de comprendre ce qui lie le monde au-delà de ses expériences. On reconnaît ici non seulement quelques traits de l'interdisciplinarité réclamée par la théorie critique (Cf. Horkheimer, 1970 [1937]) mais également des descriptions de notre vie quotidienne dans les universités contemporaines.

Bildung et l'université de von Humboldt

[Retour à la table des matières](#)

Wilhelm von Humboldt reprend de l'Aufklärung au moins deux notions centrales : l'autonomie et le cosmopolitisme. On devient, selon sa conception, un citoyen du monde en s'affrontant aux grandes questions comme celle de la paix, de la guerre, de la justice etc. L'université est un lieu où se crée l'individu comme le citoyen du monde ; il s'agit d'une auto-crédation.

L'influence immédiate de von Humboldt sur les universités allemandes est souvent exagérée et simplifiée. Il n'est pas « l'architecte en chef » de ces universités sur le plan des politiques scientifiques. Cependant, il a profondément influencé le développement des universités allemandes, bien qu'on ne puisse lire leur histoire comme la simple application du programme de von Humboldt qui, par ailleurs, reste assez flou. En effet, en 1809, von Humboldt intègre le ministère de l'intérieur de la Prusse en charge de « la culture et de l'enseignement public ». Cet homme de 41 ans n'avait pas fréquenté l'école et il avait abandonné ses études universitaires après deux années.

La finalité de la réforme des écoles et des universités qu'il propose est absolument claire. L'université n'est selon lui « [...] rien d'autre que la vie spirituelle de ces être humains qui, en raison du loisir que leur procurent leurs circonstances extérieures ou en vertu d'une aspiration intérieure, sont portés vers l'étude et la recherche » (von Humboldt cité par Chomsky, 2010 [1999] : 39). Au centre de sa conception se trouve une notion de *Bildung* très précise, « le savoir et la formation de cœur »

(Cf. von Humboldt, 1967[1792]). Il faut que chaque « [...] homme et citoyen bon, honnête et selon son rang 'éclairé' [dans le sens des Lumières, J.S.] » (Ibidem) dispose d'une certaine culture générale (« *Allgemeinbildung* ») mais aussi d'un certain éthos et d'un caractère. Cet *éthos* et ce caractère « e forment (« *bilden* ») grâce aux « [...] stimulations de toutes [46] les forces de l'homme afin qu'elles se développent grâce à l'appropriation du monde et afin qu'elles deviennent déterminantes pour l'individualité et pour la personnalité » (Ibidem) ¹. Sur cette base, on peut également former des professionnels. Les enseignants sont là pour « stimuler » et pour favoriser ce développement. Ce n'est pas eux qui forment les étudiants, ce sont les étudiants soutenus par les enseignants qui se forment eux-mêmes. Les enseignants sont des chercheurs autonomes et les étudiants des chercheurs accompagnés qui travaillent ensemble, sans être pour autant des pairs, afin de permettre l'auto-formation de la personnalité mûrie grâce à la science.

C'est pour cette raison que l'unité de la recherche et de l'enseignement est un des éléments décisifs de sa conception de l'université. Elle suppose également le contact direct et permanent entre les professeurs et les étudiants. Comme on le dit encore souvent aujourd'hui, « on fait ses études auprès du professeur X ».

Cette université permet également la production d'une nouvelle élite, grâce aux titres académiques, contre les incultes et contre l'aristocratie, largement délégitimée en Prusse et en Allemagne à cette époque à cause de ses positions prises contre la Révolution française et, par la suite, à cause de son incapacité à résister à la politique (militaire) de Napoléon. Cette université n'est pas ouverte à tout le monde, comme par exemple Chomsky (2010 [1999] : 44) le pense.

En outre, cette université a besoin de beaucoup d'autonomie par rapport à l'Etat : l'autonomie universitaire ainsi que la liberté de la recherche et de l'enseignement. On retrouve ici une idée de Kant que nous avons évoquée mais qui a toujours été difficile à réaliser. Il se pose, par exemple, la question - encore aujourd'hui actuelle - de savoir qui finance les universités.

¹ Cette conception est beaucoup plus loin de la conception « humaniste » de Russell (1975) que Chomsky (2010 [1999]), par exemple, l'indique.

Enfin, le choix et l'organisation sont libres au sein de l'université. Cette université devrait être un lieu d'échange et de délibération permanent entre tous les acteurs des processus scientifiques. La délibération est au sein de l'université « le juge de la raison » (Cf. Kant, 1974 [1784]). On retrouve ici, bien sûr, la transposition de l'idéal de l'espace public bourgeois dans le monde universitaire. L'université est conçue comme si elle était un espace public, mais elle ne l'est pas et c'est pour cette raison que l'université se ferme par rapport à l'espace public.

Toutefois, la conception de von Humboldt qui a concerné la totalité du système scolaire et universitaire a été un grand succès. Il a produit une nouvelle élite dont l'Etat allemand émergent, l'économie [47] et la culture avaient besoin. *Last but not least*, ce modèle a été rapidement exporté aux États-Unis et il s'est transformé en la base programmatique des universités d'élite de ce pays.

L'histoire réelle des universités allemandes au 19^{ème} et au 20^{ème} siècles ne se résume bien sûr pas au déploiement du modèle de von Humboldt. Elle est certainement plutôt l'histoire des mandarins (Cf. Ringer, 1987 [1969]) et cet idéal ainsi que la *Bildung* ont été les sujets favoris des discours solennels plutôt que l'engagement obligatoire des universitaires. Cependant, l'idéal de cette université, c'est-à-dire l'idéal d'une université dans la tradition de l'Aufklärung, a été et est encore aujourd'hui une « utopie concrète » (Cf. Bloch, 1976 [1959]) : ce que l'université n'est pas, mais ce qu'elle pourrait être.

C'est ainsi que l'on doit comprendre, par exemple, la position de Max Weber dans « le savant et la politique » (Cf. Weber, 1988 [1922]) comme une critique très dure mais, à mon avis, très juste de ce que cette université est devenue et de ses dérives de l'idéal de von Humboldt. Weber ouvre également la voie à une réforme dans le sens des idéaux de la *Bildung* et du concept de von Humboldt. Plus clairement orienté sur la perspective humboldtienne que [Le savant et la politique](#) de Weber, est le texte de Karl Jaspers *De l'université* (Jaspers, 2008[1923/1946]) qui porte en allemand le titre « de l'idée de l'université ». Jaspers réactualise d'une manière extrêmement concrète la conception humboldtienne de l'université qu'il résume brillamment dans l'introduction de ce petit livre (Ibid. : 17-19). En outre, beaucoup de problèmes que nous connaissons encore aujourd'hui y sont évoqués (de la bureaucratie aux bourses en passant par l'équipement et le

financement) mais le inonde que Jaspers projette dans ce petit livre semble être à cent lieues de nos universités ².

L'idéal de la *Bildung* s'est vidé de son sens parce que la réalité des universités ne lui correspond plus ; ceci est le cas depuis très longtemps. À titre d'exemple, j'aimerais rappeler une petite « note sur les sciences de l'esprit et la *Bildung* » ³ d'Adorno. Adorno caractérise déjà en 1966, il y a presque 50 ans, la situation de l'université comme « crise ». Cette crise ne s'est pas arrêtée depuis. Elle est l'état normal des universités. Or, Adorno explique la crise en 1966 par, d'une part, le conflit entre la *Bildung* et les formations professionnelles qui ont pris de plus en plus de place au sein des universités ; d'autre part, la domination des positivismes a [48] formaté les savoirs et les connaissances scientifiques légitimes grâce à leur insistance sur des méthodes nettes, sur la possibilité de tout contrôler, de créer un consensus entre clercs compétents et la possibilité de fournir des preuves (empiriques). « Lorsque le conflit avec une connaissance non organisée est réglé, il est impossible d'aboutir à une dialectique de la culture [i.e. *Bildung*, trad. J.S.], au processus interne entre le sujet et l'objet tel qu'on le concevait à l'époque de Humboldt » (Adorno, 1969 [1966] : 48). Les étudiants (tout comme les enseignants) s'ennuient car ces sciences ne parlent plus d'eux et de leur monde. Ils « [...] constatent quotidiennement que la pensée scientifique, au lieu de faire découvrir les phénomènes, se contente de les présenter tels qu'ils sont déjà » (Ibid. : 49). La stricte organisation de la vie universitaire par discipline interdit et empêche de parler de ce qui n'entre pas dans le cadre de la reproduction de l'objet des différentes disciplines ⁴. Il y règne l'autocontrôle, l'autocensure et la répression, c'est-à-dire le strict contraire de la liberté. L'exigence que tout soit utile et applicable est omniprésente et la *Bildung* s'y perd. Schiller aurait certainement apprécié cette critique des « *Brodgelehrten* » du 20^{im<} siècle. Selon Adorno, entre la *Bildung* et la formation professionnelle existe

² Pour la petite histoire : j'ai fait traduire et publier ce texte pour la première fois en français en 2008, la veille d'un énorme conflit portant sur la réforme universitaire. Ce livre est jusqu'à aujourd'hui la plus mauvaise vente de ma Collection.

³ Traduction littérale du titre de la note d'Adorno, publiée en français sous le titre *Notes sur les sciences humaines et la culture* (Adorno, 1984).

⁴ Cet argument est déjà développé dans Horkheimer (1970 [1937]).

désormais un « vacuum » (Adorno) : ni la formation professionnelle, ni la *Bildung* ne peuvent y exister. Il n'en reste que quelques méthodes et quelques informations.

Une nouvelle « civitas educationis » ?

[Retour à la table des matières](#)

Une « civitas educationis » est-elle imaginable ? Est-elle possible et souhaitable ?

Afin de répondre à ces questions, on ne peut pas se contenter d'en développer un idéal dans le sens d'une idée pure ou d'une fiction. C'est dans l'ordre établi que nous devons trouver les potentiels pour développer cette *civitas*. Un changement des stratégies de management des universités en fait certainement partie, mais la création d'une « civitas educationis » demande surtout une autre logique de fonctionnement de nos universités que la logique établie. Il ne s'agit pas de développer un autre modèle qui serait imposé aux acteurs de l'université car ce serait une nouvelle hétéronomie qui ne pourrait pas ainsi produire un nouveau topos. C'est une véritable utopie de l'université qu'il s'agit de développer, un lieu qui n'existe pas (encore) afin d'avancer vers sa réalisation.

Comme on l'a vu, la *Bildung* et la conception de l'université qui en découle sont directement liées à la version allemande des Lumières, l'*Aufklärung*, et à la société qu'elle ébauche, la société civile bourgeoise (*bürgerliche Gesellschaft*), une société de citoyens (bourgeois). Le projet de cette société consiste, entre autres, à développer [49] l'autonomie, la liberté et la raison des citoyens. On comprend facilement la fascination que la conception de l'université dans la tradition de von Humboldt exerce encore aujourd'hui sur beaucoup de collègues dont je fais, par ailleurs, partie. Toutefois, on ne doit pas oublier la lourdeur étouffante et autoritaire du règne des mandarins et son éloignement de la vie en société, son élitisme et son conservatisme culturel qui ont également caractérisé cette université. On comprend également le refus catégorique de cette conception car elle ne correspond pas à notre époque et pas non plus à la revendication (que je partage) d'ancrer les universités dans notre réalité afin d'avoir

prise sur cette réalité. Le projet de l'Aufklärung tout comme la Bildung et le modèle universitaire qui en découle n'ont pas échoué, comme on le lit souvent, ils se sont pervertis (Cf. Horkheimer & Adorno, 1969 [1947]).

C'est pour cette raison - comme nous l'avons vu — que le formatage de nos universités contemporaines va dans le sens de la rationalisation, du benchmarking, de la standardisation et de l'utilitarisme. Dans ces tendances lourdes du développement contemporain des universités on reconnaît facilement non seulement la domination absolue de la raison instrumentale, qui est la « perversion de la raison » (Ibidem), mais également l'alignement sur la logique de la forme marchande qui dépasse largement le constat d'Adorno dans les années 1960 évoqué plus haut. L'ambition d'autogérer les universités est devenue une ambition de comptables de créer des « mondes administrés » (Adorno) sur le plan universitaire qui se veulent efficaces selon leurs propres critères, mais ne le sont pas. Le savoir instrumental et souvent purement technique a remplacé l'ambition d'autocréation d'hommes savants et autonomes. La compréhension se trouve ainsi de plus en plus à la marge de la vie universitaire. Ce monde universitaire est ennuyeux et répressif sur le plan social et, sur le plan intellectuel, il n'est que peu productif.

Cependant, les murs épais qui séparaient le monde universitaire de la société sont désormais largement ouverts. En outre, le fonctionnement des universités s'est normalisé ; il n'y a plus de véritable contestation de ce fonctionnement. Pourtant, il existe un véritable « malaise dans l'université » — comme on pourrait caractériser notre vie dans ces institutions en se référant à Freud - qui fait partie du « malaise dans la société » (Cf. Spurk, 2010). Peut-être sommes-nous dans une situation profondément ironique : les universitaires jouent le jeu établi, mais plus grand monde n'y croit. Qui croit encore à l'objectivité des évaluations ? Qui croit à la stimulation de la qualité scientifique grâce à la mise en concurrence des universités et des chercheurs ? Qui croit à l'autonomie qui signifie bien souvent devoir se débrouiller seul ?...

[50]

Enfin, le savoir occupe une place de plus en plus importante dans nos sociétés et si on constate, ce qui frôle l'évidence, que nous savons énormément non seulement de la société mais également des matières et du vivant, peut-on se contenter de produire ces savoirs comme réponses à la « demande sociale » sans les questionner ?

Civitas ?

[Retour à la table des matières](#)

La « civitas », c'est-à-dire la communauté des citoyens et de leur cité, peut-elle être un avenir possible pour la forme politique de nos universités ?

La situation actuelle est le résultat, entre autres, du dépassement de l'université selon le modèle humboldtien (dans la mesure où la réalité s'approchait de ce modèle). Comme nous l'avons vu, la *Bildung* est ancrée dans la pensée de l'Aufklärung qui est « [...] la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle dont il est lui-même responsable » (Kant, 1974 [1784] : 9). Nous sommes sous la tutelle de forces hétéronomes et extérieures au monde universitaire (des forces politiques et économiques), une tutelle revendiquée par les stratégies des réformes universitaires, et nous sommes responsables de cette tutelle car nous lui avons préparé le terrain, car nous consentons à cette tutelle et n'avons pas imposé d'alternative à cette politique.

En revanche, on ne doit pas oublier que cette politique a définitivement détruit le carcan dans lequel les universités étaient enfermées. Elles sont désormais beaucoup plus ouvertes à la société et à son espace public. Mais cette société est dominée par la raison instrumentale et l'industrie culturelle qui s'imposent aux citoyens qui y consentent facilement. Cela est, dans le sens de Kant, leur « minorité voulue ».

Afin de s'en libérer, on doit créer des espaces publics « où seulement la raison a le droit de cité » (Cf. Kant, 1974 [1784]). L'usage de la raison ne peut se limiter au monde universitaire, car ceci ne serait que l'usage privé de la raison qu'on peut, selon Kant, toujours limiter afin de pérenniser les institutions.

L'ancien modèle universitaire a transposé et réduit une fonction centrale de l'espace public, la fonction « de s'auto-éclairer » (*selbstaufklären*), qui est devenu seulement un principe d'éducation : « se former » (*sich bilden*). Les libertés d'enseignement et de recherche revendiquées par l'université ont été en réalité beaucoup plus faibles que les discours pouvaient le faire croire car, d'un côté, elles se sont limitées au petit monde universitaire et les mandarins n'ont que rarement été de grands démocrates. De l'autre côté, comme Kant ou avant lui de La Boétie l'ont souligné, beaucoup d'acteurs universitaires vivent bien leur « minorité » (Cf. Kant, 1974 [1784]) et leur « servitude volontaire » (Cf. de La Boétie, 1983 [1574]). L'existence sous tutelle est devenue une seconde nature pour les hommes.

[51]

Certes, pour Kant seulement les savants sont des acteurs de l'espace public dans lequel « on jouit de la liberté illimitée de se servir de sa raison et de parler en sa propre personne en tant que savant qui parle au vrai public à travers ses écrits » (Kant, 1974 [1784] : 13). Cette restriction est profondément anti-démocratique. Cependant, retenons également que désormais la société doit être pensée comme projet : devenue et en devenir, elle est toujours en train de se dépasser car la publicité est transcendante. L'espace public peut permettre la participation plus ou moins réelle du public aux grandes décisions concernant l'avenir. Il délibère, il critique et il contrôle le pouvoir en place ainsi que l'ordre établi selon les critères de la raison.

En revanche, la libération de cette emprise serait un « saut incertain » (Kant) pour les individus. Rares sont ceux qui ont le courage de « sauter » le pas de leur libération. Ce fait ne rend pas les échangés publics et universitaires caducs, mais ce sont désormais les formules et les phrases « préfabriquées » (Cf. Sartre, 1985 [1960]) et convenues qui dominent au détriment du raisonnement critique. Lippmann (2004 [1922]) les caractérise comme des « stéréotypes ».

La grande ouverture des universités sur les sociétés demande la critique raisonnable de ces sociétés parce qu'elles ne sont pas ce qu'elles prétendent être : libres, créatives, raisonnables, permettant une vie convenable à tout le monde. Elles sont « non-identiques » (Adorno) et nous faisons l'expérience de cette non-identité. La raison doit être mobilisée contre la raison instrumentale, la logique de la forme

marchande et l'industrie culturelle qui y dominant. C'est sur la base de cet usage public de la raison que peuvent se construire des « civitas » : des cités où règne la délibération, la critique et le contrôle raisonnable, au sein desquelles existent des universités qui réalisent leur liberté de recherche et d'enseignement et qui participent non seulement à la compréhension du monde mais également à l'éducation des citoyens basée sur la compréhension.

La compréhension n'est pas à confondre avec le savoir et avec la connaissance. Il s'agit dans le sens littéral de ce mot de comprendre : de prendre avec les autres possession des phénomènes qui nous intéressent sur le plan intellectuel. La compréhension est un agir social ; elle nous lie aux autres et elle demande ainsi un espace public pour exister. Dans la tour d'ivoire d'un laboratoire, d'une bibliothèque ou d'un bureau, on peut s'approprier beaucoup de connaissances et de savoirs mais on ne peut rien comprendre.

Les savoirs énormes dont nous disposons aujourd'hui dans nos « sociétés de la connaissance » peuvent être la base de la compréhension contemporaine. Ce n'est pas la fuite dans des cités (imaginaires) grecques et romaines, comme dans la conception classique de la *Bildung*, mais l'élaboration des avenir possibles qui en sont [52] la finalité. Il faut vouloir les créer et il faut oser « sauter » (Kant) dans l'incertain. L'avenir est incertain et c'est pour cette raison que personne ne sait aujourd'hui si les institutions universitaires établies pourraient survivre à ce saut dans l'incertain.

Educationis ?

[Retour à la table des matières](#)

La liberté de la recherche et la liberté de l'enseignement, aujourd'hui malmenées, sont à la base d'un nouveau projet international et citoyen. Les activités *educationis* peuvent avancer dans le sens naguère ébauché par l'*Aufklärung* et la *Bildung* seulement au sein de la dynamique de constitution d'une nouvelle *civitas*. « L'apprentissage-auto-apprentissage » si caractéristique pour le modèle humboldtien doit être adapté aux conditions contemporaines pour comprendre le monde.

Les réformes universitaires des dernières décennies ont, grâce à leur orientation sur les marchés, beaucoup ouvert les portes des universités naguère souvent renfermées sur elles-mêmes, sur leurs références et leurs objets nationaux tout comme sur leur public académo-national. Seulement quelques « grands » des différentes disciplines ont connu un certain rayonnement international. La politique universitaire contemporaine, en revanche, nous impose l'internationalisation, bien souvent avec des contradictions : la construction de formations internationales, par exemple, est un véritable parcours du combattant contre les inerties et les incohérences institutionnelles. Le résultat de ces formations n'est pourtant pas un cosmopolitisme intellectuel et moral à la Kant (1984 [1795]) mais l'alignement sur la marchandisation et la production de savoirs nationaux compilés. Bien souvent, ces actions de formation ne produisent même pas le résultat que les stratégies des réformes universitaires attendent : des spécialistes, des experts mais également des enseignants-chercheurs formés à la recherche empirique et appliquée, mobiles sur le plan national et international afin de satisfaire aux exigences du marché du travail.

La formation universitaire est en général en mauvais état. La formalisation, la spécialisation, la scolarisation et la fonctionnalisation ont fait que les idéaux de la *Bildung* sont largement oubliés. Cependant, la formation universitaire ne remplit que rarement les fonctions que les stratégies de la politique scientifique lui ont imposées. L'université est à réformer dans le sens d'une nouvelle éducation (Cf. Frelat-Kahn, 2013). Elle doit regagner son caractère généraliste. Les disciplines établies au cours du 19^{ème} et du 20^{ème} siècles sont aujourd'hui largement effritées. Cette situation peut être dépassée grâce à une nouvelle interdisciplinarité qui ne consisterait pas en une sorte de « coupé-collé » de disciplines qui n'existent plus vraiment afin de produire un amalgame instrumental mais en la construction de grands champs post-disciplinaires [53] dont Horkheimer (1970 [1937]) a fait l'ébauche dans sa conception du « matérialisme interdisciplinaire ».

Il s'agit également de dépasser l'utilitarisme omniprésent au profit d'autres finalités que d'être vendable sur les marchés : la maîtrise intellectuelle et politique de notre monde, le bonheur, l'épanouissement et la convivialité. La raison instrumentale et l'hétéronomie de la marchandisation diminueraient ainsi au profit de la raison et de l'autonomie.

Cette nouvelle finalité est génétiquement liée à la compréhension, dans le sens que nous avons donné à ce mot. Elle se développe contre le savoir scolaire qui ne confirme que la doxa. Les sciences doivent parler de notre monde, de notre vie et de nos expériences, tout comme de la vie et des expériences des autres. L'unité de la recherche et de l'enseignement et leur liberté sont des conditions du développement de la compréhension tout comme du développement de personnalités et des rapports avec les autres qui rendent possible une prise sur le réel sur la base de la raison, en renouant avec les quêtes de sens des phénomènes (de mon existence, du mode de production etc.).

La constitution de l'université du 21^{ème} siècle comme *civitas educationis* contribuerait au développement de l'autonomie dans nos sociétés, sur le plan intellectuel mais également sur le plan social. La raison et la compréhension pourraient y occuper une place centrale. L'enjeu que représente l'avenir des universités est de taille : il ne s'agit pas seulement de redonner une nouvelle forme organisationnelle à ces vieilles maisons, mais il s'agit de redéfinir le rapport entre le savoir, la compréhension et la société. Nous, les universitaires et d'autres chercheurs, aussi peu nombreux que nous soyons, y jouons un rôle important. Avancer vers notre autonomie signifie non seulement se libérer de l'emprise hétéronome de « ce qu'on doit penser » ; avancer vers notre autonomie signifie également laisser définitivement derrière nous des figures historiques comme le savant et l'intellectuel, des fantômes qui hantent bien souvent nos réflexions. Le savant a montré ses limites dans le déclin de l'université de von Humboldt et l'intellectuel « qui parle pour les autres » a disparu avec « l'espace public bourgeois » (Cf. Habermas, 1983 [1962]). La constitution des nouveaux acteurs de la *civitas educationis* fait partie de la constitution d'un nouvel espace public qui dépasse l'espace public bourgeois et l'espace public de l'industrie culturelle.

L'université de demain ne pourrait pas être une sorte de « remake » de l'université allemande des 19^{ème} et 20^{ème} siècles. Elle ne devrait pas être la simple adaptation des universités contemporaines à leur environnement changeant. Il s'agit de défaire les mégamachines institutionnelles et bureaucratiques qui sont contre-productives, [54] chères, chronophages et surtout faites pour empêcher la compréhension. Les acteurs de la nouvelle *civitas educationis* devraient développer eux-mêmes et selon leurs critères sur les ruines de cette

université des réseaux internationaux d'unités de recherche et d'enseignement portés par de réelles interactions d'analyse et de compréhension : les cellules internationales de recherche et d'enseignement.

Il y a aujourd'hui déjà des initiatives, peut-être modestes, dans les universités mais surtout dans nos associations professionnelles, c'est-à-dire à la marge de l'institution universitaire, qui vont dans ce sens et qui peuvent être des nids d'autonomie. Certes, nos associations professionnelles se sont conformées au nouveau profil professionnel. Toutefois, c'est souvent à la marge des manifestations de ces associations - en général aussi convenues, ennuyeuses et standardisées que la vie universitaire - que des collègues se retrouvent selon leurs affinités intellectuelles et personnelles afin de dépasser ce mode de travail et afin de se lier modestement mais réellement par des discussions, par des échanges de publications ou par des invitations mais également, de temps en temps, par des projets et des publications communs. Ceci est une modeste mais réelle autonomie. Développons ces initiatives autonomes !

Cette nouvelle *civitas educationis* ne peut émerger que d'une auto-constitution basée, d'un côté, sur la reconnaissance des contributions individuelles et collectives par des pairs. De l'autre côté, elle doit s'inscrire profondément dans l'interaction avec d'autres acteurs de l'espace public sans chercher et sans tolérer sa soumission à des forces hétéronomes. Les rapports entre acteurs égaux de l'espace public doivent être régis par la réciprocité : donner, recevoir, rendre (dans le sens de Marcel Mauss) justement. Ainsi, cette *civitas educationis* serait inscrite dans l'espace public, ouverte sur la société et autonome.

Cette *civitas educationis* n'existe pas, mais elle est imaginable. Pour quelle raison ne se constituerait-elle pas ? Ce qui est imaginable est possible à condition de vouloir cette *civitas educationis*, et à condition d'oser le « saut incertain » (Kant) dans notre autonomie et notre liberté académique.

Bibliographie

[Retour à la table des matières](#)

Adorno, Th.W. (1969 [1966]), *Negative Dialektik*, in Th.W. Adorno, *Gesammelte Schriften, Band 6*, Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, pp. 7-412.

Id. (1984), *Modèles critiques*, Paris : Payot.

[55]

Chomsky, N. (2010 [1999]), "Éducation supérieure et engagement d'hier à aujourd'hui", in N. Chomsky, *Réflexions sur l'université*, Paris : Raison d'Agir.

de La Boétie, E. (1983 [1574]), [*Discours de la servitude volontaire*](#), Paris : Flammarion.

Frelat-Kahn, B. (2013), *Pragmatisme et éducation*, Paris : Vrin.

Habermas, J. (1983 [1962]), *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, Darmstadt/Neuwied : Luchterhand Verlag.

Heidegger, M. (1987 [1919]), "Die Idee der Philosophie und das Weltanschauungsproblem", in M. Heidegger, *Gesamtausgabe, 2. Abt. Bd. 56/57 : für Bestimmung der Philosophie*, Frankfurt am Main : Vittorio Klostermann Verlag, pp. 3-120.

Horkheimer, M. (1970[1937]), "Traditionelle und kritische Theorie", in M. Horkheimer, *Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze*, Frankfurt am Main : Fischer Verlag.

Horkheimer, M., & Adorno, Th. W. (1969 [1947]), *Dialektik der Aufklärung*, in M. Horkheimer, *Gesammelte. Schriften, Band 8*, Frankfurt am Main : Fischer Verlag.

Jaspers, K. (2008(1923/1946)), *De l'Université*, édition française par Jan Spurk, Lyon : Parangon.

Kant, I. (1922(1783)), "Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können", in I. Kant, *Werke*, vol. 4, Berlin : Cassirer Verlag.

Id. (1974(1784)), "Beantwortung der Frage : Was ist Aufklärung ?", in I. Kant, *Was ist Aufklärung ?*, Stuttgart : Reclam Verlag.

Ici. (1984(1795]), *fum ewigen Frieden*, Stuttgart : Philipp Reclam jun. Verlag.

Id. (1992(1798]), *Der Streit der Fakultäten*, Leipzig : Philipp Reclam jun. Verlag.

Lippmann, W. (2004(1922]), *Public Opinion*, consulté le 15 Septembre 2013, <http://www.gutenberg.org/ebooks/6456>.

Ringer, F.K. (1987(1969]), *Der Intellektuelle im Land der Mandarine*, Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag.

Russell, B. (1975), *Problems of Knowledge and Freedom*, New York : Pantheon.

Sartre, J.-P. (1985 [1960]), *Critique de la raison dialectique*, Paris : Gallimard.

Schiller, F. (1996 [1789]), *Was heisst und zu welchem Ende studiert man Univmalgrschichtt ?*, Berlin : Dr. Bussert & Stadeler Verlag.

Spurk J. (2010), *Malaise dans la société / Malaise in Society. Soumission et résistance.*

[56]

von Humboldt, W. (1967 [1792]), *Idem zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*, Stuttgart : Rcclam Verlag.

Weber, M. (1988 [1922]), "Wissenschaft als Beruf", in M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen : JCB Mohr.

Fin du texte