

PLÍNIO PRADO
LE PRINCIPE
D'UNIVERSITÉ



b@t
lignes

lignes

« **b@t** »

Le présent fichier peut être dupliqué librement .
Il ne peut en revanche donner lieu à aucune
transaction financière sans l'autorisation
de son auteur et de son éditeur.

Toute citation imprimée ou électronique
doit faire mention de la présente édition.

Nous remercions les lecteurs qui souhaitent
faire connaître ce texte de bien vouloir indiquer
le lien de son téléchargement originel :

www.editions-lignes.com

Ce texte fera l'objet d'une édition imprimée
dans une version augmentée, en septembre 2009.

© Nouvelles Éditions Lignes, 2009

Plínio Prado

**LE PRINCIPE
D'UNIVERSITÉ**

Comme droit incondtionnel à la critique

lignes

PRÉSENTATION

Le texte qui suit a été pensé au cours des discussions de l'automne-hiver 2007-2008 à l'université de Paris VIII (Vincennes à Saint-Denis) et ailleurs. Le contexte : la nouvelle offensive d'extension de l'usage comptable du temps (la loi du « retour sur investissement ») à l'Université, à la vocation de chercher et d'apprendre, au travail de l'esprit. Leur soumission au négoce. Entreprise d'annexion, sur fond de libéralisme mondial en crise, annoncée en France comme « la priorité de la législature », et dont la promulgation pendant l'été 2007 de la loi dite « relative aux libertés et responsabilités des universités » (LRU) fut l'acte emblématique¹.

1. La loi « relative aux Libertés et Responsabilités des Universités » (LRU), appelée aussi loi sur l'« autonomie » des universités, fut promulguée à la va-vite le 10 août 2007, à peine trois mois après les élections présidentielles. Elle s'inscrit dans un large dispositif institutionnel en cours, qui matérialise une approche purement financière et managériale de l'enseignement et de la recherche, strictement au service dudit « processus de Bologne » (initié, comme on dit, par la conférence ministérielle de 1999 à Bologne, engageant le grand marché de la connaissance). Cette approche vise à contrôler la production et la transmission des connaissances afin de les subordonner aux impératifs de maximisation de performance et de bénéfices financiers (tout en neutralisant leur potentiel critique), sur fond de compétition économique mondiale. Font partie notamment de la nouvelle panoplie institutionnelle l'Agence nationale de la recherche (ANR), l'Agence nationale d'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche (AERES), la loi dite de « Pacte pour la recherche »

L'heure de résister, donc, d'affirmer le principe d'Université et de réinventer l'Université.

Ce texte est dédié au mouvement qui prend forme aujourd'hui, en France comme ailleurs, pour défendre le droit inconditionnel à la liberté de chercher et d'apprendre.

Les présentes remarques sont disposées en paragraphes numérotés, groupés en cinq points :

d'avril 2006 et la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) (on trouvera tous les documents, ainsi que leur analyse, dans les ouvrages et sites référencés à la fin du présent texte). On recensait en France en début janvier 2008 soixante sites consacrés à l'analyse de la « LRU ». 75 universités (soit 88%) se sont à un moment ou à un autre manifestées contre la loi, très largement sur l'initiative étudiante; une majorité des enseignants-chercheurs a soutenu les pétitions pour l'abrogation de la loi lancées par les syndicats et les collectifs « Sauvons la recherche » et « Sauvons l'université ». Le gouvernement a persisté pourtant dans son erre e a voulu promulguer encore en toute hâte dès octobre 2008 trois textes qui constituent une attaque en règle contre l'enseignement et la recherche: le décret modifiant le statut d'« enseignant-chercheur », la réforme dite de « mastérisation » de la formation des enseignants des écoles, collèges et lycées, et le « nouveau contrat doctoral ». Le tout accompagné simultanément de mesures drastiques: pénurie budgétaire, suppression de postes, précarisation des conditions de travail, démantèlement des organismes de recherche. Cette nouvelle offensive a provoqué l'accroissement et l'intensification du mouvement universitaire (grève active, manifestations, opérations symboliques, démissions des charges administratives, occupations de l'ANR, de l'AERES, de la Sorbonne, du CNRS, de bureaux de présidents, de rectorats). Un vaste mouvement s'esquisse, de « défense de l'enseignement public de la maternelle à l'université », pour la liberté de la recherche et la qualité des formations dignes de ce nom (cf. l'Appel international à tous les universitaires: <http://math.univ-lyon1.fr/appel/>).

1.
L'indépendance inconditionnelle

Où l'on situe et affirme le principe d'Université et rappelle le sens fondamental de l'autonomie.

2.
L'exercice libre et public de la pensée

Où l'on montre que le principe d'Université suppose et appelle un principe de Publicité, dont il est inséparable.

3.
**L'agitation critique
comme responsabilité envers l'avenir**

Où l'on poursuit l'argument (avancé par la présidente de l'université de Harvard) de la nature fondamentalement indisciplinée de la culture universitaire, pierre angulaire de toute Université à venir.

4.
Se donner le temps de désapprendre

Où l'on définit l'essence et le noyau historique de l'Université: l'enseignement et la recherche inextricablement liés, fondamentaux et non-utilitaires; ce qu'accomplissent exemplairement les Humanités modernes.

5.
Le principe d'Université est un principe de résistance

Où, face aux attaques actuelles, on esquisse une double ligne générale de résistance, inscrite dans le principe même d'Université: la désobéissance civile et la réinvention de l'Université à venir.

Point 1.

L'INDÉPENDANCE INCONDITIONNELLE

1. Il n'y a pas d'Université sans une référence première, fondamentale, à un principe d'indépendance. Nous voulons parler du principe de l'indépendance même de la pensée, de la liberté de l'esprit, que l'on nomme *autonomia*.

L'*autonomia* est le principe selon lequel l'esprit se donne à lui-même sa propre loi (*nomos*), la pensée est à elle-même son propre fondement, régissant chacun de ses pas. On peut l'appeler également *autarkeia*, par référence aux anciennes écoles de sagesse qui sont à la source de l'Université, et dont l'exigence d'auto-suffisance des esprits (*autarkeis*) est indissociable de celle d'*autonomia*.

Ce principe est décisif. Il permet à la pensée d'échapper à une connivence abrutissante avec les « faits », d'avoir le recul nécessaire pour les questionner, les analyser et les juger — c'est-à-dire les *critiquer*, d'après ses propres exigences —, et par conséquent de ne pas démissionner devant l'évidence brutale de la « réalité ».

En un mot : cela est la condition absolue pour que des effets de liberté — par exemple l'idée de vie *juste*, ou d'un meilleur vivre-ensemble — puissent venir s'inscrire dans ladite réalité en la transformant.

Il s'ensuit qu'il appartient au principe d'Université, en tant que tel, de n'être subordonné à aucun pouvoir ni à aucune finalité extérieurs : économique, politique, idéologique, médiatique, technique ou technocratique.

Toute l'histoire de l'Université, depuis l'invention de l'« *universitas* des professeurs et des étudiants » à la fin du XI^e siècle, jusqu'à ses refondations et réflexions critiques modernes (de Humboldt à Dutschke, de Newman et Peirce à Faust, de Durkheim à Derrida), suppose et affirme ce principe.

C'est à cette condition — inconditionnelle — que l'Université est possible. Et qu'elle peut assumer les responsabilités qui sont les siennes dans le monde contemporain et à venir.

2. La première université occidentale s'institue justement, à Bologne en 1088, en tant que lieu d'une recherche *indépendante* en principe par rapport à tout pouvoir. Même si l'université fut initialement et pendant plusieurs siècles mi-ecclésiastique mi-laïque, sa naissance est inséparable de cette exigence constitutive d'*autonomia*, y compris vis-à-vis du pouvoir ecclésiastique.

Les exercices de raisonnement hérités des écoles philosophiques antiques, auxquels on s'adonne alors dans l'« *universitas* des professeurs et des étudiants », dont la *quæstio*, la capacité à questionner, et la *disputatio*, l'aptitude à argumenter en public, face à l'autre, appellent et attestent déjà l'*autonomia* de l'esprit.

L'art de penser par soi-même commence par la capacité de questionner et de discuter, c'est-à-dire de critiquer, publiquement.

Quelque sept siècles plus tard, l'avènement des Lumières et de la Critique donne lieu à la conception « éclairée » de l'Université — laïcisée, scientifique et critique, voire spéculative. Le principe d'« indépendance et de liberté » y sera explicitement affirmé à nouveaux frais, et ce sera la fondation, à la fois philosophique et institutionnelle, de la première université moderne : à Berlin en 1810.

Il n'est point jusqu'à la *Magna Charta* des universités, signée par les recteurs des universités européennes lors du 9^e centenaire de la fondation de l'université de Bologne, qui ne rappelle ce premier « principe fondamental » d'*autonomia*, condition indispensable d'une Université à la hauteur des défis contemporains, « qui, de façon *critique*, produit et transmet la *culture* à travers la recherche et l'enseignement ».

Culture dont « dépend dans une large mesure l'avenir de l'humanité », aujourd'hui plus que jamais, est-il précisé dans la Charte.

(Nous sommes donc, déjà là, aux antipodes de la réforme à la vision étroite, régressive et finalement irresponsable qu'essaient d'imposer de force actuellement en France les cadres du gouvernement, dans le droit fil du processus de Bologne².)

3. On peut dire en effet qu'il y va de la *culture* comme de l'Université — dont on sait que la culture est originairement une des missions majeures, sinon la mission par excellence. Culture qu'il convient d'entendre au sens large, après d'autres, comme étant : la *capacité de se donner librement des fins* (cf. *Critique de la faculté de juger*, § 83).

C'est dire : l'aptitude à élaborer librement la question : *Que voulons-nous être ? Ou : Que devons-nous être ? Ou encore : Quelle vie voulons-nous, qui vaille, qui mérite d'être vécue ?*

2. Il convient donc de ne pas confondre la *Magna Charta* avec ce qu'on appelle le « processus de Bologne » (même si le rôle dans le « processus » des recteurs signataires de la Charte n'est pas sans ambiguïté) : le processus de Bologne organise, dans le cadre de la globalisation, la mainmise de la loi du marché sur l'enseignement et la recherche, foulant aux pieds les principes mêmes affirmés simultanément par la Charte.

Ce qui suppose précisément le recul dit, l'autonomie pour critiquer ce que « nous » sommes, ou le mode d'existence auquel on veut nous réduire, ou encore les choses telles qu'elles sont, le monde comme il va.

On le voit : au cœur du principe d'Université, cette capacité fondamentale de critiquer, d'élaborer des questions et des fins, librement et publiquement, constitue en même temps la condition, le gage ou la promesse d'une émancipation.

Point 2.

L'EXERCICE LIBRE ET PUBLIC DE LA PENSÉE

4. L'*autonomia*, la faculté de penser par soi-même, d'examiner de façon la plus indépendante possible la validité de tel ou tel point de vue, suppose l'exercice *public* de la pensée ; que l'on mette sa pensée à l'épreuve de la « dispute » argumentée avec tout autre.

Cela exige un lieu ou milieu où cet exercice peut s'actualiser et se déployer. L'université médiévale s'institue en tant que ce lieu. Sa naissance est contemporaine du déclin des écoles monastiques, elles-mêmes héritières des méthodes de recherche, d'enseignement et de discussion des écoles philosophiques de l'Antiquité.

Avec la modernité et les Lumières on assiste clairement, au cours du XVIII^e siècle, à l'extension progressive de cette culture de la discussion à la société tout entière, par-delà l'enceinte universitaire. Elle finira par se constituer ainsi en un nouveau principe général et décisif : celui de l'*espace public*.

Sans pouvoir nous y attarder ici, je voudrais simplement souligner que le siècle des Lumières, siècle de la naissance de la *Publicité*, est aussi et indissociablement le siècle de la Critique, y compris de la critique de la Raison et des Lumières.

Au cours de ce siècle — à travers le formidable essor des lettres (*epistolae*) et des relations épistolaires, du roman moderne et en particulier le roman par lettres, des Salons et Cafés littéraires, des Bibliothèques publiques et populaires, de la presse naissante, etc. — un intense débat critique a

vu le jour, s'est *publicisé*, grâce en particulier à un certain « usage littéraire de la raison ». Il a finalement culminé avec la Révolution, la Déclaration des Droits et l'élaboration d'un nouvel espace public comme mode de légitimation politique : l'espace républicain.

Or cette *publicité* de la discussion implique dès le début une ouverture de l'Université, de la recherche scientifique et de la formation critique, au public. Par exemple, avec la parution des revues scientifiques destinées aux profanes cultivés, diffusant les collaborations des professeurs des facultés de droit, de médecine, des lettres, etc. On s'y emploie à répandre les Lumières, la raison critique, dans les esprits.

Cela annonce et inaugure déjà la responsabilité *pratique*, sociale, éthique et politique de l'Université moderne : impliquée dans le monde, engagée dans le processus de l'émancipation en marche.

5. L'espace public en tant que principe n'est pas réductible au « lieu public » stricto sensu (comme le montrent par exemple aujourd'hui les forums virtuels). Il est plutôt l'espace-temps de la discussion, de la réflexion *qu'ouvre une parole publique*, orale ou écrite (imprimée, enregistrée, numérisée, publiée).

Par exemple, nous, ici et maintenant.

Il s'agit donc d'une *ouverture*, un espace de temps, où s'exerce à découvert (en plein jour) l'usage libre et à plusieurs du raisonnement, sans aucune autre contrainte ou autorité par principe que celle de la *disputatio* dialogique, de la discussion elle-même.

Et *critiquer* (avant de connoter quelque chose de négatif, le reproche ou le blâme), c'est d'abord cela : examiner, trier, nuancer (*tekhne diakritikè* : l'art de distinguer), passer au crible fin, en toute indépendance, telle ou telle opinion ou proposition ; rechercher les présuppositions qui s'y trouvent

impliquées, y *discerner* ce qu'elle a de nécessaire ou légitime et ce qu'elle a d'arbitraire.

Juger (*krinein*), par exemple, du bien-fondé de la prétention à la *vérité* d'un énoncé, de celle à la *beauté* d'une forme, ou de celle à la *véracité* d'une expression de sentiment, ou encore de celle à la *justice* d'une loi (par exemple, l'actuelle loi française sur l'« autonomie » des universités, dite « relative aux libertés et responsabilités des universités » (LRU) ; cf. note 1). Et ce au cours d'un examen public par la raison critique, qui peut à l'occasion inclure une critique de la raison.

C'est à cette condition que peut *se former* un public de citoyens — et de citoyens du monde, cosmopolites — cultivés et éclairés par une culture de la discussion (tout le contraire de notre culture actuelle de l'acclamation et de la consommation). Ils deviennent alors aptes en principe à contraindre le pouvoir de justifier ses prétentions à la légitimité devant l'opinion publique critique.

C'est en ce sens précis que le principe de *Publicité* conditionne la possibilité d'un processus d'émancipation.

Rien n'est au-dessus ni à l'abri du questionnement et de l'examen *critique*, tout doit pouvoir être soumis à la critique libre et publique de la raison : l'autorité de la tradition, celle des conceptions reçues, les buts de la société, les lois civiles, les impératifs techniques et économiques du système, les décisions de l'État. Cela inclut, bien entendu, les présents propos.

6. La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789, puis la Déclaration Universelle de 1948, recueillent l'héritage de l'expérience moderne de la *Publicité* et l'élèvent au titre des libertés et droits humains *fondamentaux* : les droits à la liberté d'opinion et d'expression, le droit à la liberté de la presse, le droit de chercher, de recevoir et de répandre librement des informations.

Kant écrivait : « L'unique palladium des droits du peuple, c'est la "liberté d'écrire" et le droit à la liberté d'expression. » (Et si cette liberté essentielle est abolie, ajoutait-il, alors il est temps de se révolter.)

Or ces libertés et ces droits fondamentaux sont aujourd'hui systématiquement bafoués, en permanence, par la presse et les médias dominants de ce « pays des droits de l'homme », la France, comme si de rien n'était.

« On n'a jamais menti autant que de nos jours », notait déjà Alexandre Koyré, à tel point que l'on peut dire, concluait-il, que « tout le progrès est mis au service du mensonge. »

(Et comment pourrait-il en être autrement, quand les moyens (*media*) d'« informer », le pouvoir de donner forme à la « réalité », sont eux-mêmes des entreprises — et l'information elle-même, la marchandise par excellence — contrôlées par les actionnaires, les magnats de l'industrie et de la finance et leurs managers — c'est-à-dire les lobbyings mêmes qui maintenant assaillent l'Université et la recherche. Plus on est riche, plus on décide ce qu'est la « réalité ».)

La violation des droits fondamentaux se vérifie doublement dans le présent contexte de la « réforme » sur ladite « autonomie » des universités. Car celle-ci ne s'attaque pas seulement au principe d'espace public, de discussion et de délibération à l'intérieur de l'Université (dans l'enseignement, l'équipe de recherche, la collégialité), en le subordonnant aux finalités de la compétition économique et de l'impératif de rendement. Elle s'attaque à ce principe à l'échelle générale de la société aussi — de l'ensemble des citoyens, de ladite opinion publique —, en y organisant par tous les moyens le passage en force de sa réforme.

Politiques, patronat et présidents d'université, avec la honteuse complicité servile des journalistes, s'allient ainsi dans un front d'arrière-garde (nommé naturellement

« moderne » dans le lexique de la novlangue en vigueur) foulant aux pieds ensemble le principe universitaire et républicain de *Publicité*.

En d'autres termes : les décideurs ont opté de concert pour le verrouillage général de l'espace public, en choisissant de soustraire à la discussion, y compris par les moyens les plus ignobles, une réforme qui manifestement ne saurait résister à une confrontation publique d'arguments.

Lesdits décideurs n'aspirent pas, ni n'ont jamais aspiré, à convaincre par la raison les premiers concernés — les universitaires, ceux qui *sont* l'Université — de la légitimité des nouveaux choix faits au sujet de la recherche, de l'enseignement et de leur organisation ; ils ont décidé plutôt d'éliminer de la discussion leurs interlocuteurs naturels. Recours à la manœuvre, appel à la force : simulacres de débat au ministère, dans la presse et sur les plateaux télévisés, « fermetures administratives » des universités, censure, mensonges, refus d'information et désinformation, jusqu'à l'intimidation générale, voire aux arrestations et au fichage par délit d'opinion de leurs interlocuteurs.

La réforme pour « rendre l'université attractive » a besoin de menaces et d'un bras armé pour « convaincre ». (Ce qui vérifie une fois encore, exemplairement, la justesse de la remarque de Thoreau : « L'État n'affronte jamais délibérément le sens intellectuel ou moral d'un homme, mais uniquement son corps, ses sens. Il n'est pas armé d'un esprit ni d'une dignité supérieurs, mais de la seule supériorité de la force physique. »)

D'où la présente question : devant cet état de fait, où l'État oppose systématiquement la force à la discussion argumentée, que faire ? Que reste-t-il d'autre pour faire entendre raison, et défendre en acte l'Université et le principe d'Université, sinon des formes de résistance et de désobéissance civile ?

C'est-à-dire, des actes qui : 1. interrompent le lien de la loi à son exécution mécanique (car l'exécution d'une loi augmente les chances qu'elle soit considérée comme légitime) et 2. à l'encontre de l'indifférence générale (de la banalité courante du mal, largement organisée par les médias), font appel publiquement à l'aptitude de tout un chacun à juger par soi-même, à distinguer (*dijudicare*) en toute *autonomia* le juste de l'injuste — en matière d'éducation, d'enseignement, d'avenir, de but de vie — et à assumer en conséquence son jugement dans ce qu'il dit et dans ce qu'il fait.

Autrement dit : l'affirmation du principe d'Université par d'autres moyens.

Point 3.

L'AGITATION CRITIQUE COMME RESPONSABILITÉ ENVERS L'AVENIR

7. Ce qui vient d'être rappelé, à gros traits, circonscrit la charte minimale de toute Université digne de ce nom, et en particulier de l'Université moderne. Cette charte tient en un mot : exigence inconditionnelle d'exercice libre et public de la pensée critique, au principe même de l'Université, et condition de tout processus d'émancipation.

En témoigne la discussion entre philosophes et savants qui eut lieu à Berlin entre 1807 et 1810, et qui fut à l'origine de la fondation de la première université moderne. Un modèle d'Université sur lequel les pays dits développés et en voie de développement se sont appuyés tout au long des XIX^e et XX^e siècles, à commencer par les États-Unis.

L'université de Berlin se *fonde* explicitement — philosophiquement et institutionnellement — sur les principes invoqués d'« autonomie » (*Selb-staendigkeit*, d'auto-institution), d'« indépendance et de liberté » de la recherche et de l'enseignement.

Ce sont là, nous l'avons dit, les conditions premières, indispensables à la mise en œuvre de sa double mission. D'une part, poursuivre la « recherche de la Science pour elle-même », « sans aucune contrainte ni finalité déterminée » — à l'écart donc du positivisme et de l'utilitarisme des pouvoirs publics et privés, comme le soulignaient Schleiermacher et Humboldt (c'est d'ailleurs pourquoi le rapport au pouvoir de l'État doit se réduire au minimum, c'est-à-dire finalement

au seul appui financier, gage matériel de la vraie autonomie de l'enseignement et de la recherche, dont l'État se doit par ailleurs de garantir le respect). D'autre part, remettre ce savoir à la « formation spirituelle et morale de la nation », c'est-à-dire à la mise en route d'un processus de *Bildung* de la communauté des citoyens, qui est le processus même de l'émancipation.

L'Université serait ainsi le lieu de la présentation encyclopédique, systématique et unitaire de l'ensemble des savoirs et de leur fondement (le lieu de leur présentation synoptique — *Übersichtsdarstellung*, pourrait-on dire avec Wittgenstein). Mais aussi le lieu de leur synthèse avec l'idéal pratique gouvernant son action éthique, sociale et politique « dans le monde ».

Lieu, en somme, de l'unité des intérêts scientifique et pratique, voire émancipatoire de la raison, où à la fois s'engendre la connaissance vraie et s'élaborent les justes fins³.

8. Encore faudrait-il nuancer. Car à y regarder de près, le sujet du savoir dans l'Université de l'idéalisme allemand

3. La référence faite ici à l'université de Berlin vise seulement à évoquer un moment majeur de la discussion moderne sur l'Université, ses fondements et ses fins, par ceux qui constituent l'Université, des savants et des philosophes (en contraste saisissant avec la vision de comptable des cadres dirigeants qui, à l'heure actuelle, en France et ailleurs, veulent décider seuls de ce que l'Université doit être — quitte à recourir à la force, y compris physique). Nous n'ignorons ni n'entendons minimiser ici toutes les critiques que l'université Humboldt a encourues par la suite, cent cinquante ans durant, depuis les attaques célèbres de Schopenhauer, dès le milieu du XIX^e siècle (qui ont pu inspirer ladite « École de Francfort »), jusqu'au désastre du national-socialisme au milieu du siècle dernier, et la riposte que fut la création de l'Université Libre de Berlin en 1948, puis son échec et le mouvement étudiant qui s'en est suivi les années soixante.

est moins la Nation ou le Peuple que l'Esprit spéculatif; il se manifeste plutôt dans le Système, non dans l'État, et le savoir spéculatif ne prétend être légitimé que par lui-même. Cette Université paraît donc négliger finalement la légitimation par le récit humaniste (comme l'eût dit Lyotard), celui d'une communauté en route vers sa liberté à travers l'appropriation des savoirs.

Ce sera un point majeur sur lequel reviendra, plus d'un siècle après, la théorie critique de l'Institut pour la recherche sociale (« École de Francfort »), ainsi que le projet ou le contre-projet de l'Université Libre de Berlin : la légitimité du savoir ne réside pas en lui-même, répliquera-t-on, mais dans un sujet pratique ou éthique et politique, l'humanité s'auto-constituant en direction de sa libération.

L'Université Libre de Berlin repart ainsi du principe critique d'après lequel « le travail scientifique est parfaitement inconcevable sans une réflexion libre sur les conditions politiques de ce travail lui-même, sans une définition du rôle pratique et critique de l'université dans la société » (cf. Rudi Dutschke *et al.*, *La Révolte des étudiants allemands*, 1968).

On passe alors de la fondation ou la légitimation de l'Université par le grand récit du devenir de l'Esprit spéculatif à celle par le récit de l'émancipation de l'humanité.

9. À travers le débat philosophique berlinois, une philosophie de l'Université moderne s'élabore (une philosophie moderne de l'Université, ou comme le dirait Schopenhauer, plutôt ironiquement, une *philosophie universitaire de la modernité*).

Sur fond de criticisme kantien, il apparaît que la fondation de l'Université ne peut être pensée et effectuée sans le recours à une philosophie de l'histoire, laquelle, avec des variantes, certes, se présente finalement toujours comme le récit du mouvement d'un Sujet vers son accomplissement,

quelque nom que l'on donne à celui-ci, esprit, nation, peuple (historique ou « historial »), ou encore prolétariat ou humanité⁴.

Or c'est bien cet horizon de réalisation ou d'émancipation d'un sujet à vocation universelle qui commence à s'estomper clairement dès les années soixante ; la nouvelle *doxa* qui se met en place dans le contexte de redéploiement du capitalisme, la technocratie, n'a déjà que faire du scénario moderne de l'accomplissement de l'esprit ou de l'émancipation de l'humanité tout entière. Le seul enjeu que reconnaissent désormais les décideurs est celui de l'optimisation des performances du système et de la plus-value des investissements.

C'est « la réduction du savoir à l'office du marché », que pointe Lacan dès le lendemain de 68, lors de la création du Centre expérimental de Vincennes.

Quarante ans après, le durcissement actuel du discours technocratique, devenu ouvertement « décomplexé », c'est-à-dire cynique, n'en est en somme que le corollaire. Les citoyens, soustraits aux décisions des « experts » concernant les grands choix de la société, sont tenus d'« adapter » leurs aspirations aux fins du système. Pour l'Université et ce que son nom veut dire, l'heure n'est plus aux savants et aux philosophes, attachés à en élaborer le principe, mais aux cadres administratifs et à leur approche managériale, appliqués à la soumettre au ratio du retour sur investissement.

4. On trouvera les principes d'Université modernes, humboldtiens, formulés aux États-Unis quatre-vingt ans plus tard par Charles S. Peirce (« University » [1891], *Century Dictionary*). Entre Humboldt et Peirce, il y a assurément une place capitale à faire au cardinal John H. Newman et à son *Idea of a University* (1952, 1958), que d'aucuns tiennent pour la meilleure réflexion jamais écrite sur l'Université. Dans les limites de ces notes il nous faudra néanmoins réserver cette analyse.

Or l'optimisation des performances et des plus-values n'est qu'un enjeu technique, techno-économique, et en tant que tel il ne saurait constituer une *finalité* générale pour le savoir et pour l'Université, pas plus qu'il ne saurait former un but de vie pour la société tout entière.

Néanmoins, tout est mis en place par le système technoscientifique, libéral et démocratique (ou démocratique-médiatique) pour tâcher de faire oublier — jusque dans l'Université — cette question *critique* : celle des *fins*.

10. La charte minimale rappelée ici (§ 7) concentre les ressources d'*autonomia* critique dont l'Université assume originellement, par principe, la garde et porte la promesse, là où se trouvent toujours ses chances les plus décisives, sa réserve en *possibles* et en *à-venir*.

Ce potentiel critique de l'Université européenne reste vivant aujourd'hui, y compris dans ledit « modèle anglo-américain » — et à certains égards davantage dans ce modèle, quoi qu'en ait le discours journalistique, c'est-à-dire ministériel et patronal en France actuellement.

En témoignent les propos récents [octobre 2007] de Drew G. Faust à la présidence de l'université de Harvard. Ils appellent un examen attentif.

Comme si son message s'adressait aux « réformateurs » actuels de l'université française, qui se complaisent à alléguer le « modèle anglo-américain », la présidente de Harvard remet les choses au point : « Les universités américaines sont largement copiées, relève-t-elle, mais nos imitateurs montrent souvent une appréciation limitative [*limited appreciation*, une acception réduite] *des principes de libre investigation et de la culture de l'indiscipline créatrice* [*culture of creative unruliness*] qui nous définissent. »

En refusant de justifier l'existence de l'Université par son adaptation à l'entreprise, elle en rappelle le principe

d'autonomia : « C'est pour elle-même [l'Université] que nous la perpétuons, parce qu'elle nous donne à comprendre ce qui, à travers les siècles, a fait de nous des humains, et pas parce qu'elle peut améliorer notre compétitivité mondiale. »

Et Drew G. Faust de prendre le soin de souligner ceci : « Par leur nature, les universités entretiennent une culture de l'agitation et même de l'indiscipline [a culture of restlessness and even unruliness]. » (Et qu'est-ce que cette « nature » sinon celle de la pensée elle-même dans son déploiement autonome et critique ?)

Or cette culture de l'agitation et de l'indiscipline, argue Drew G. Faust, est précisément au centre de la responsabilité des universités envers l'avenir⁵.

11. Trois observations alors sur cette culture de l'agitation critique et créatrice, inscrite dans le principe d'Université :

5. Signalons tout de suite, à l'attention des autorités et des organisations patronales françaises, ainsi que des ministres et des journalistes de ce pays, qu'il ne s'agit pas du tout ici des propos d'on ne sait quels « agitateurs », « extrémistes » ou « conservateurs de gauche », qui seraient l'apanage, paraît-il, des universités en France. Il s'agit seulement d'une position raisonnée tenue par la présidente d'une prestigieuse université nord-américaine (cf. l'*Academic Ranking* qu'affectionnent nos gestionnaires), témoignant simplement d'un sens de la responsabilité envers l'Université et le principe d'Université dans le monde contemporain. Position partagée du reste par les milieux répondant de la recherche et de l'enseignement supérieur en Europe, aux États-Unis et ailleurs. Ce n'est que dans l'affligeant climat actuel de conformisme politique et de démission journalistique que l'on pourrait se contenter de réduire rhétoriquement la question de l'Université aux oppositions simplistes du genre « conservateurs »/« réformateurs » etc., et être tenté d'identifier le principe d'Université à l'on ne sait quel spectre de l'« agitation », avec lequel il faudrait en finir à tout prix.

a) *Restlessness*, c'est l'absence de repos, l'inquiétude, l'agitation, l'« intranquillité ». S'il y a de l'agitation, de l'incontrôlé ou du non-réglé, de l'indiscipliné (*unruled, unruly*) dans la nature et la culture de l'Université, c'est que celle-ci a essentiellement affaire à cette matière immatérielle et explosive par excellence qu'est le savoir : son apprentissage, sa recherche, son exploration, son partage, sa découverte, son invention.

Comme nous le disions en commençant : l'Université, de par son principe, est travaillée constitutivement par l'interrogation, la discussion contradictoire, le libre examen réflexif — en un mot, par la critique.

L'histoire des sciences le montre, l'aventure de la connaissance est faite plutôt de discontinuités, de « crises », paradoxes et « catastrophes ».

Lesdites « production », « transmission » et « application » du savoir ne vont pas sans *transformation* : transformation du savoir lui-même, transformation du monde et de notre rapport au monde, transformation de nous-mêmes. Elles vont jusqu'à déstabiliser aujourd'hui l'idée même que l'humanité se faisait de ce qu'elle est et de ce qu'elle doit être.

L'agitation, l'instabilité et la déstabilisation sont inhérentes à l'investigation, à l'invention scientifique, jusque dans ses retombées technologiques — de même qu'à l'exercice de l'enseignement (si du moins celui-ci n'est pas simple transmission, répétition et maîtrise, mais consent à s'aventurer dans le non connu, à « enseigner ce que l'on ne sait pas », comme le recommandait Michelet).

Ce n'est pas le savoir vivant, en mouvement et se métamorphosant, mais les cadres, les experts et les gestionnaires qui aiment l'ordre, l'adaptation et le contrôle, la programmation.

b) L'agitation et la déstabilisation sont la condition impliquée dans l'accueil de l'événement, de ce qui arrive selon l'inattendu, quel que soit le champ d'activités (de disciplines) auquel on s'adonne : science, arts, technologie, littérature, philosophie, éthique, didactique, politique.

Et il appartient à la *responsabilité* scientifique, artistique, etc., de savoir accueillir la venue de l'indéterminé, de ce qui défie et ébranle les savoirs constitués et les systèmes de référence donnés, les paradigmes établis et les compétences acquises.

Or l'accueillir, c'est s'y exposer, accepter de se remettre soi-même en question.

Être disponible pour l'auto-questionnement : condition pour devenir versé dans l'art du *krinein*, l'art de la pensée critique⁶.

6. Dans le droit fil de cette disposition moderne, l'écriture de Pessoa (qui fut à sa manière « un écrivain égaré parmi des fonctionnaires ») met en œuvre une ascèse de l'inquiétude ou de l'agitation, précisément, dans *Le Livre de l'intranquillité* (1913-1935). Il y aurait long à dire sur cette *disposition* à l'agitation, quant à notre sujet. Elle est sans doute un trait de la césure du monde moderne d'avec l'Antiquité. La figure de Faust (de Goethe) témoigne des relations problématiques entre le savoir de spiritualité (antique) et le savoir de connaissance (moderne). La naissance de l'université moderne est contemporaine du décrochage opéré par les Lumières entre l'ascèse des spirituels et le savoir d'une science moderne objectivante et conquérante, qui supprime l'*askésis* ancienne (les exercices de transformation du sujet en vue d'accéder à la vérité), mais n'est plus à même de *former* (c'est-à-dire de transformer) finalement le sujet connaissant (cf. le thème de l'extériorité foncière du savoir moderne vis-à-vis du sujet). C'est de ce *désengagement* que désespère déjà Faust, et dont Schopenhauer et Nietzsche, mais aussi Thoreau, Wittgenstein et diversement Horkheimer, entre autres, accuseront l'Université. (La relation problématique et désastreuse de Heidegger à l'Université occuperait une place spéciale dans cette séquence.)

c) À la fin du XVIII^e siècle, dans les textes kantien sur l'homme, la santé de toute *organisation* (vitale aussi bien qu'institutionnelle) est déjà présentée en termes d'agitation : celle-ci est ce qui fait vivre, qui empêche de verser dans la mort ou la vie-morte, vaine (par exemple celle de l'engourdissement doctrinaire, celle des « destructeurs des nuances » ; cf. *infra*, § 17).

Analysant le motif kantien de l'« agitation de l'esprit (*Agitation des Gemüts*) », Lyotard montre que celle-ci est « l'ombre portée de la *condition critique* dans l'expérience ». Ce que Kant appelle « une excitation de la force de vie », une *intensification*.

En revanche, dans la vie comme dans l'histoire (y compris dans la vie et l'histoire des institutions), la pure et simple « adaptation » aux conditions données signifie toujours l'affaiblissement, le manque de force créatrice, la perte de l'énergie inventive, sénilité et mort.

Les « réformateurs » actuels de l'université française, experts ès adaptations, feraient mieux de bien y réfléchir.

La physique moderne aussi nous a appris que l'idée de contrôle parfait d'un système et de son évolution (y compris donc de la variable « temps »), abaisserait plutôt qu'elle n'élèverait sa performativité. Celle-ci a besoin d'un « jeu », d'une indétermination, pour avoir des chances de s'accroître.

Une certaine ouverture à l'inattendu, par conséquent, une disponibilité à l'incalculable, doit entrer dans les calculs d'une stratégie de recherche — y compris technologique, là même où l'objectif demeure strictement le gain de performance ; le nouveau, l'imprévu, le non-programmé, ce qui fait la *différence*, est le meilleur atout, dans la compétitivité, pour obtenir un surcroît de performance.

Il s'ensuit que le principe de financement des recherches à fonds perdus (sans en attendre un profit immédiat)

n'est pas incompatible avec le calcul d'innovation et de rentabilité, bien au contraire, il en est la stratégie la plus sophistiquée. Ce qu'attestait encore, récemment, le physicien Albert Fert.

12. Dans cette culture de l'agitation critique réside — insistons-y — la vraie responsabilité de l'Université, qui est sa responsabilité envers l'avenir.

(Bien entendu, concernant une université extrêmement élitiste comme Harvard, l'accès à cette culture de l'agitation et de l'indiscipline créatrice reste trop strictement réservé aux enfants privilégiés des familles riches, et est loin de devenir un droit pour tous. C'est là un point de principe (du principe d'Université) par rapport auquel Harvard a encore bien des progrès à faire. Ce serait bien dommageable — à l'égard de la pensée elle-même — si l'agitation critique devenait au XXI^e siècle un luxe limité à un petit nombre d'universités milliardaires. Il reste en revanche qu'on voit clairement, en même temps, à partir de cette exigence d'agitation critique, tout l'intérêt émancipatoire qu'un *élitisme pour tous* peut avoir.)

Et par « avenir » il faut bien entendre, désormais : l'avenir de l'humanité.

Drew G. Faust le précise aujourd'hui, après bien d'autres, après les signataires de la *Magna Charta* des Universités, les chercheurs du Séminaire officiel de 2006, mais aussi, tout diversément, après Humboldt, Newman, Peirce, Du Bois, Horkheimer et l'Institut pour la recherche sociale, les fondateurs de l'Université Libre de Berlin, les créateurs du Centre expérimental de Vincennes, tous les penseurs du XX^e siècle attachés à penser l'à-venir *après* l'idéologie du progrès et sans le secours des philosophies de l'histoire.

Point 4.

SE DONNER LE TEMPS DE DÉSAFFRENDRE

13. De l'enseignement ; puisque cette question est aujourd'hui largement reléguée au second plan dans les discussions.

Cette mise entre parenthèses est un effet direct de la façon dont le système universitaire actuel incline à dissocier et à mettre en opposition enseignement et recherche (ce qu'aggravent encore les récentes réformes), contraignant l'« enseignant-chercheur » à privilégier un pôle au détriment de l'autre — en l'occurrence la recherche précisément, là où se joue l'« évaluation » de sa carrière. (On aurait là un indice sûr pour opérer à la distinction schopenhauerienne entre ceux qui vivent *pour* l'enseignement et ceux qui vivent *de* l'enseignement...).

Et pourtant, la dimension de l'enseignement, sur laquelle se fonde l'« université des professeurs et des étudiants », est majeure, et plus cruciale que jamais. Qu'il suffise de considérer l'immense crise que connaît l'éducation en France et dans tous les pays modernes, depuis plusieurs décennies, sur fond du déclin du scénario moderne de l'émancipation (§ 9). Elle paraît même vouée à empirer encore, puisqu'en ces temps de mobilisation générale des énergies on assiste plutôt à l'extension de l'entreprise de mise au format de l'esprit par des savoirs réduits et réducteurs. Celle-ci tient lieu de « formation » dans notre société, de l'école primaire à l'enseignement supérieur, en passant par les innombrables « formations » parallèles et autres concours consacrés à ce

formatage opérationnel, la « formation des maîtres » incluse (elle-même mise à mal encore, à son tour, par la nouvelle réforme dite de la « mastérisation » ; cf. note 1).

À l'encontre de l'esprit du temps, pour qui former est plutôt conformer, il convient de rappeler un précepte que nous devrions placer en tête des réflexions qui vont suivre, car il définit parfaitement la vocation formatrice fondamentale, fondatrice de l'Université : *celle-ci ne consiste pas à faire des humains des compétences opératoires, mais à faire des compétences opératoires des humains*⁷.

14. Il faudra parler d'un enseignement fondamental comme on parle de recherche fondamentale.

L'enseignement en tant que formation de l'esprit et même de la personne : formation « générale » non-finalisée (ou une fin en soi), infonctionnelle, critique, éthique — quelque nom qu'on donne à ce que Montaigne appelait la formation au « métier d'être humain », afin de « vivre à propos », de mener une vie qui vaille d'être vécue.

Au cours de cet enseignement, *on se donne le temps* — première exigence, sans condition. À l'encontre de la hâte

7. Je paraphrase ici la célèbre formule que William Edward Burghardt Du Bois, sociologue et poète d'origine haïtienne, développe dans « The Talented Tenth » (1903), recueilli dans le volume *The Negro Problem* : « Education is not to make men carpenters so much as to make carpenters men. » (Cet énoncé faisait initialement partie du discours susmentionné de Drew G. Faust à Harvard). Dans le même sens, Simon Leys, pour pointer la tâche de l'Université, recourrait à la célèbre définition d'Érasme : « *Homo fit, non nascitur* » (on ne naît pas humain, on le devient) (in « Une idée de l'Université »). Une fois encore on mesure combien régressive, oubliée et finalement mortelle pour la question de l'humain est la « rupture » que condense l'actuel mot d'ordre libéral-français de l'« adaptation » des formations universitaires aux intérêts des entreprises.

générale. Le temps de questionner, de nuancer, à travers la lecture et le démontage d'un discours, par exemple, l'étude d'un objet, physique ou social, la pratique d'une écriture, l'exercice de réflexion. Temps pour chacun d'y explorer notamment ses questions sans réponse, et d'apprendre l'insuffisance des réponses toutes faites, des conceptions généralement admises.

En un sens toute la question est là : prendre son temps, le prendre pour « soi », pour se consacrer à soi et à l'autre du soi (cet autre qui en soi est plus que soi).

C'est e que veut dire originellement « école », *skholê* : le lieu où on est libéré des occupations utilitaires (le travail, le commerce), où on a le temps libre pour « étudier » (*meletê*), pour travailler sur soi (*therapeuein*), la seule occupation « digne d'hommes libres (*autarkeis*) » (tout le contraire, donc, du temps dépensé productivement, soit à la performance, soit au divertissement, en tous les cas au marché⁸).

Ce temps consacré au questionnement et à l'écoute, de soi et de l'autre, voilà ce que tend à interdire précisément le

8. En ces temps d'« économie globale », de « mobilisation totale » et d'hégémonie du négoce, on pourrait se méprendre sur l'expression « travailler sur soi » (pourtant parente de ce que Freud appelait « élaboration », *Verarbeitung*, ou « perlaboration », *Durcharbeitung*; utilisée encore en un sens voisin dans les carnets de Wittgenstein). De même que l'on pourrait croire entendre, dans l'accent mis sur « soi », une connotation individualiste, un repli de l'individu, l'égoïsme qui heurterait la morale de l'obligation à l'égard d'autrui (bien que les travaux de Hadot et de Foucault dissipent la possibilité de ce genre de malentendu). Il n'en est rien. Dans les limites de ces notes je ne puis dire que ceci : ici les notions importantes sont « culture de l'âme » (*cultura animi*), « souci de soi » (*cura sui*), « anamnèse » (ou perlaboration), « art ou technique d'existence (*tekhne tou biou*), à entendre dans le contexte des Humanités contemporaines (art, philosophie, littérature, psychanalyse, sciences humaines).

surcroît de mobilisation générale et accélérée que le pouvoir politique, administratif et économique entend imposer aujourd'hui à tout un chacun, sur fond de compétition mondiale, enrôlant encore davantage l'existence de chacun dans la loi de l'échange marchande et de l'usage comptable du temps. Ce qu'on appelle maintenant les « nouvelles pathologies du temps » en sont des signes flagrants.

(Berberova : « *Ils savent ce qu'ils font, ceux qui organisent la vie des hommes de manière à leur interdire toute solitude* », c'est-à-dire toute existence autre, « *secrète et libre* », « *échappant à leur contrôle* ».)

15. Or ce temps du questionnement est un temps d'initiation à l'examen critique des manières convenues de voir et de penser (« nous avons sucé l'erreur avec le lait de nos nourrices... »).

Un certain *désapprentissage*, donc (notion-clé de la pratique de soi chez les Cyniques et les Stoïciens, que l'on retrouvera en France chez Barthes, Foucault, Lyotard et bien d'autres). Un « décapage », afin de se déprendre des opinions admises, de prendre du recul, justement, *y compris par rapport à soi*, en vue de sortir de son état ou mode d'être initial (ce que veut dire *educere*).

On y exerce la capacité de raisonner et de juger par soi-même (la fameuse autonomie), en interrogeant à nouveaux frais les modes de vie coutumiers, en se demandant quelle forme d'existence il convient de mener et pourquoi. On fait l'expérience de la maxime qu'une vie sans examen (sans un travail sur elle-même) ne vaut pas d'être vécue.

Cet enseignement relève par conséquent moins de la transmission d'un savoir tout fait ou d'un savoir-faire que d'une certaine opération effectuée par le « sujet » et portant sur son *mode d'être* lui-même, sur son *éthos*, afin d'avoir accès à la vérité.

Formation qui ne va pas sans transformation, donc, une modification de soi, de son rapport à soi et à l'*autre* du soi : une réforme ou un façonnement critique de soi, de sa conduite et de sa manière de vivre.

S'engendrer soi-même, au sens de cette transformation, voilà l'horizon, la tâche par excellence de cet enseignement fondamental, que la tradition appelait aussi maïeutique : laisser s'ouvrir, être, les possibles que chacun porte en soi, les cultiver. (En quoi la maïeutique est bien un façonnement de l'*éthos* du « sujet » : une *étho-poiétique*.)

Ici l'art d'enseigner ne rend pas autrui mieux informé ou plus compétent ou performant : il lui permet de devenir autre, voire plus riche, enrichi de lui-même et de ses possibilités.

16. Par définition cette formation formatrice du « sujet » a lieu exemplairement dans ce qu'on appelle les Humanités d'aujourd'hui : arts, littérature, philosophie, sciences humaines et sociales critiques, y compris les « contre-sciences » que sont l'ethnologie et la psychanalyse.

Ces Humanités sont les héritières contemporaines des écoles de l'art de l'existence de l'Antiquité — l'art de s'orienter dans la vie, de gouverner sa vie, qu'on appelle également éthique ou raison d'être.

Le principe de cet enseignement fondamental et de sa vocation intrinsèquement *critique* s'est trouvé historiquement au cœur des *studia humanitatis*, justement, les « études d'Humanités », qui se sont développées à l'aube de la modernité, tout d'abord à Florence autour du Trecento et du Quattrocento, en y opposant déjà une résistance à la culture parcellisée et utilitariste grandissante.

Elles sont indissociables de la naissance concomitante de la pédagogie, de l'humanisme et de la démocratie modernes, comme Lefort l'a rappelé à sa manière, de même

que Derrida, tout autrement, qui en a également souligné l'actualité.

C'est bien cette formation que Montaigne appela « culture générale » plus d'un siècle après les Florentins, la concevant justement comme un contrepoids à l'étroite, voire précoce spécialisation technique et hiérarchisée (on dit aujourd'hui : « professionnalisante »).

On comprendra qu'on y voie dans le contexte d'aujourd'hui une ressource précieuse, voire une arme, à réélaborer dorénavant.

Les *studia humanitatis* impliquent de tout temps que l'on travaille à se hausser aussi bien au-delà de ses propres particularités et idiosyncrasies habituelles, qu'au-dessus de la spécialisation et du philistinisme, de l'incapacité à apprécier une chose indépendamment de sa fonction, de son utilité ou de sa rentabilité.

Profondément renouvelées quelque cinq cents ans après, elles exigent aujourd'hui — à l'encontre du néo-philistinisme libéral ambiant —, le raffinement de notre sens de la nuance, un « tact de l'âme ». L'art d'apprécier les choses à neuf, d'accueillir en tant que tel le *cas*, ce qui advient, sans recourir tout de suite à une règle déjà établie, sans *préjuger*. Et cela, que ce soit en matière d'art, de justesse des expressions ou de vie inconsciente de l'âme, d'éthique, de politique ou de justice.

C'est un tel art qui est requis du citoyen moderne qui, selon le mot de Thoreau, se conduit par rapport à l'État et à ses lois non pas en machine, mais en être guidé par la faculté de discerner librement le *juste*; même lorsqu'il n'a, pour s'orienter, que le seul jugement par soi-même.

(Art de juger que dit, à sa manière, Genet : être apte à « accueillir la révolte de la même façon qu'une oreille musicienne reconnaît la note juste »).

17. L'*autonomia* de la pensée critique, la responsabilité devant celle-ci, et l'exigence éthique dont elle est indissociable (la recherche d'une vie qui *vaille...*), requièrent ainsi qu'il soit absolument préservé, sauvegardé et encouragé dans l'Université, une zone d'activités, d'expérimentation, d'investigation et d'enseignement *non-finalisés* : gratuits, désintéressés, non-utilitaires, infonctionnels, non-rentables. C'est l'essence de ce qu'on appelle Université.

L'enseignement fondamental au sens dit (les Humanités contemporaines), avec tout ce qu'il engage — à commencer par un rapport tout autre à l'usage comptable et accéléré du temps —, relève par excellence, nous venons de le voir, de cette région d'activités.

Or c'est exactement cette région, l'essence critique de l'Université — qui inclut, insistons-y, le droit inconditionnel pour tout un chacun d'en bénéficier —, c'est précisément cela qui constitue *le* point de mire central de la présente offensive libérale à la française — « la réforme la plus importante de la législature », comme n'a cessé de le brandir le gouvernement, obstinément décidé à déposséder l'Université d'elle-même.

C'est ce que disent en permanence les déclarations du président français, avec sa simplification et sa brutalité habituelles. Celles-ci ne font certes que relayer, et servir, le discours du nouvel ordre libéral mondial, celui de l'European Round Table of Industrialists, de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), de l'Organisation mondiale du commerce, de la Banque centrale, de la Commission européenne. Mais la spécificité de la situation française est que cet asservissement au libéralisme met à contribution l'énergie des racines historico-nationales les plus réactives, drapées maintenant de la nouvelle rhétorique de la « modernisation », de la « rupture », de la « réforme ».

De sorte que, dans l'actuel acharnement des nouveaux cadres libéraux français à assujettir l'Université, il est impossible de discerner ce qui revient aux directives du nouvel ordre libéral mondial (« vers l'université-entreprise industrielle ») et ce qui relève de la matrice profonde de la mentalité réactive locale, traditionnelle (« liquider l'héritage de Mai 68 », etc.).

Dans sa Leçon inaugurale au Collège de France, Roland Barthes disait : « *Si, par je ne sais quel excès de socialisme ou de barbarie, toutes nos disciplines devaient être expulsées de l'enseignement sauf une, c'est la discipline littéraire qui devrait être sauvée, car toutes les sciences sont présentes dans le monument littéraire*⁹. »

Ce n'est pas hasard si c'est précisément « la littérature » (le noyau historique et central des Humanités) qui est la cible des attaques présidentielles. Car nul n'ignore aujourd'hui que l'actuel chef de l'État français, qui mobilise en continu l'espace public médiatique, a son propre avis sur la question¹⁰.

9. Barthes poursuit : « *C'est pour corriger [la] distance [entre la science et la vie] que la littérature nous importe.* » « *À travers l'écriture le savoir réfléchit sans cesse sur le savoir* ». En quoi la littérature, ainsi déterminée (au cœur des Humanités), a un rôle majeur à jouer justement dans l'organisation des savoirs, de leur enseignement et de leur recherche, dans l'Université d'aujourd'hui et de demain, celle même à laquelle appellent les analyses contemporaines.

10. « *Le contribuable, déclara-t-il entre autres, n'a pas forcément à payer vos études de littérature ancienne. Les universités auront davantage d'argent pour créer des filières dans l'informatique, dans les sciences économiques. Le plaisir de la connaissance est formidable, mais l'État doit se préoccuper d'abord de la réussite professionnelle des jeunes* », etc. Encore et toujours : des effets d'évidence jouée, à coup de grosses oppositions simplistes, littérature/informatique, plaisir de la connaissance/rentabilité, amour du savoir/réussite professionnelle, etc. —

La « politique de simplification » en vigueur (un des traits de la mentalité réactive) était déjà parfaitement cernée par Barthes, justement, dans le cours de 1978-1979 au Collège de France (*La préparation du roman*). Il y condensait en quelques notes ceci, avec une acuité toute benjaminienne : « *La civilisation des médias se définit par le rejet (agressif) de la nuance.* » « *Poésie = pratique de la subtilité dans un monde barbare. D'où la nécessité aujourd'hui de lutter pour la Poésie : la Poésie devrait faire partie des "Droits de l'Homme"* ». « *La Nuance — si l'on ne l'arrête pas — c'est la Vie — et les destructeurs de nuances (notre culture actuelle, notre gros journalisme) = des hommes morts et qui, du sein de leur mort, se vengent.* »

18. La Constitution de la V^e République proclame pourtant que « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à la culture » et que cette « organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État ».

La nouvelle offensive libérale à la française travaille pourtant à *soustraire* aux étudiants, aux enseignants, aux chercheurs, à tout un chacun, la possibilité d'éveiller et de cultiver les capacités dont chaque être est doué en puissance.

Elle œuvre à empêcher le déploiement des aptitudes virtuelles à écouter, à prendre du recul, à questionner (y compris soi-même), à aiguïser le sens des possibles.

L'attaque vise, en somme, à enlever à l'existence des enfants de la nation, à celle de chacun, les chances de faire fructifier ses possibilités, d'élaborer les fins de sa destinée.

Elle rend les existences *démunies* face à la complexité du monde contemporain : désorientées, précarisées, vidées.

tout cela faisant déjà litière de l'Université et le lit de la « réforme » universitaire.

En promouvant la seule production des compétences opératoires, elle engendre ce qu'on appelle maintenant des « hémiplésiques du savoir ».

Point 5.

**LE PRINCIPE D'UNIVERSITÉ
EST UN PRINCIPE DE RÉSISTANCE**

19. L'affirmation du principe d'Université comme double *ligne générale*: résistance (désobéissance) et réinvention de l'Université.

Nous avons absolument besoin aujourd'hui d'un véritable sursaut de l'interrogation quant aux *fins* du système (contre leur oubli, leur forclusion), d'un réveil du *sens des possibles*.

Nous savons tous désormais que l'extension et la pénétration partout des impératifs techno-économiques du système n'entraîne nullement une amélioration de notre condition, un accroissement des Lumières, de sensibilité, de tolérance ou de culture dans les esprits, une avancée de l'histoire humaine vers l'émancipation, ni une promesse de vie plus *juste* pour les générations à venir.

C'est plutôt le contraire que nous voyons s'étendre tous les jours, de plus en plus vite, en cette première décennie du XXI^e siècle. Jusqu'au grave effondrement à présent du système libéral. Les grands organismes et lobbyings internationaux, avec leurs vassaux politiques et gestionnaires, vont-ils continuer à poursuivre le processus comme si de rien n'était, et nous entraîner avec eux dans leur errance et dans leur perte ?

L'Université et, dans celle-ci, l'essor des Humanités contemporaines, sont devenus absolument indispensables dans un monde où l'on observe sans cesse les effets

dévastateurs de l'hégémonie des impératifs d'optimisation des performances et de plus-value à l'égard de tout, y compris ce qui a trait au vivant et à l'humain. Par exemple : dans l'exercice des professions liées à la *santé* (où les patients eux-mêmes sont triés maintenant selon leur « rentabilité »), à la *justice* (où le manque de « formation humaine » des magistrats a rendu possible une affaire désastreuse comme celle d'Outreau, de l'aveu même de la Commission parlementaire d'enquête), à l'*ingénierie* et aux *technologies* (où l'on forme maintenant des « hémiplégiques du savoir », pour reprendre les termes du rapport Lecourt, car ils sont amputés précisément d'une formation critique et réflexive). Pour ne pas parler des professions liées à l'information et au journalisme (« mises au service du mensonge », comme le disait Alexandre Koyré).

Sans oublier non plus — surtout — l'effet de nuisance exemplaire des impératifs du système sur la « formation » de nos cadres de l'État eux-mêmes, nos ministres et décideurs. Ignorant à peu près tout de l'Université et du principe d'Université, ils ne sauraient pas avoir une conception de l'Université à la hauteur des vrais enjeux contemporains, pas plus qu'ils ne sont préparés à proposer à l'ensemble des citoyens des vraies fins, un projet politique digne de ce nom.

20. On ne saurait donc faire l'économie de cette question classique : qui forme nos « réformateurs » ? Et comment les réformer eux-mêmes désormais ?

Issus pour l'essentiel des grandes écoles du commerce et d'administration (les vrais « appareils idéologiques » de l'État d'aujourd'hui), ils n'ont à l'évidence jamais eu l'occasion de suivre un vrai cours universitaire (à en juger par le texte de leurs décrets), pas plus qu'ils n'ont connu eux-mêmes une vraie formation (au sens précisément des

Humanités modernes et de leur exigence de « mentalité élargie » ; cf. § 14 et 16). On le ressent très fortement, cela leur fait cruellement défaut. Et par conséquent à l'État et au pays.

Ils sont seulement programmés pour gérer les affaires du système, selon le but d'accroître sa performativité suivant les directives des organisations du libéralisme mondial, dans le contexte de la compétition internationale.

Il n'est pas surprenant alors qu'ils « se servent du gouvernement pour s'intéresser davantage au commerce qu'à l'humanité ».

Ils n'ont que faire des humains, comme l'atteste d'ailleurs leur cynisme déclaré (totalement tributaire du nihilisme du capital : il n'y a de « valeur » que marchande).

Ce faisant, assistant politiquement et administrativement l'imposition de la loi de la valeur d'échange à tout objet, ils servent l'enrichissement des propriétaires et gérants de capitaux, au mépris de leur mission publique, entretenant et exploitant « sans complexes » l'intrication entre bien public et gains privés. (C'est le calcul de la servitude que décrit Alain Badiou : faire son profit en asservissant la puissance publique au « service des biens » des potentats du libéralisme.)

Ces hommes publics ne croient en fait qu'à l'intérêt privé, qu'à la guerre, donc, des intérêts. C'est pourquoi la maxime explicite de leur conduite est celle même du destin capitaliste : que tout le monde est achetable (*venalis*, vendable, échangeable), comme toute chose. Condition dont l'essence avait été définie, comme l'on sait, par Baudelaire et par Marx, sous le nom de Prostitution.

(Et si c'est le cas, si cela est la loi de notre condition, pourquoi l'Université, les chercheurs, les professeurs et les étudiants y échapperaient-ils ? Voilà ce que se sont dit aussi, dans le présent contexte, bien des présidents d'université.)

21. Il s'ensuit de ce qui précède qu'une mesure indispensable s'impose, qui serait au fondement de l'Université à réinventer : celle qui consisterait à élargir l'enseignement fondamental évoqué, la formation « humaine » dite, au-delà des seules facultés des « SHS » (sciences humaines et sociales).

Autrement dit, à le prolonger transversalement aux autres filières et formations — par-delà le clivage français insensé et si néfaste pour tous entre « culture humaniste » et « culture scientifique » —, en l'étendant notamment aux filières et formations liées à la *santé*, à la *justice*, aux *technologies*, à l'*information* et au *journalisme*, ainsi qu'à l'*économie*, au *commerce* et à l'*administration*, l'*entrepreneuriat* compris.

Voilà le principe d'une vraie réforme, sinon d'une « révolution culturelle », véritablement moderne (plus à la mesure des défis contemporains) et absolument nécessaire.

Nous avons grand besoin maintenant de l'essor de ce contrepoids ou contre-pouvoir que sont, dans l'Université, les Humanités contemporaines. Maintenant, c'est-à-dire : dans un monde où les sciences, y compris les « sciences de la vie », tendent à être réduites à un enjeu industriel, à un « vecteur économique » comme on dit maintenant, et finalement à un *business*.

Où, à propos des profits que rapportent les brevets en génétique par exemple, on parle désormais de « genodollars » (il faudra bien méditer, à un moment ou à un autre, ce que signifie, quant au sort fait à l'humain et à la vie aujourd'hui, l'émergence de ce néologisme accouplant en un seul mot le patrimoine du vivant et son exploitation commerciale.)

Face à la complexité de ces problèmes, la culture (ou plutôt l'inculture) étroitement managériale de nos cadres dirigeants et décideurs est plus qu'insuffisante : ils font plutôt eux-mêmes partie des problèmes.

Or ces problèmes sont par essence du ressort, de la compétence et de la responsabilité de l'Université.

Ce n'est donc surtout pas le moment de laisser celle-ci être démantelée par ceux-là.

22. Pour peu que l'on considère sérieusement tout cela — l'extension de la loi de l'échange marchande à tout, savoirs, vivant, corps et âmes compris —, il devient difficile de ne pas reconnaître que nous avons affaire aujourd'hui à une nouvelle sorte de barbarie, au comble de la civilisation, une barbarie au faite du développement technoscientifique sur fond de libéralisme mondial (et dont la possibilité historique était déjà envisagée, entre autres par les penseurs de l'Institut pour la recherche sociale, à Francfort).

Par *barbarie* on entend un processus empêchant ou interdisant la destination des humains à l'émancipation, autrement dit : à l'élaboration, en toute indépendance, de ce qu'ils doivent être ; ce qu'on appelle aussi culture, agitation critique comprise (cf. § 3 et 11).

Quand, à la faveur du capitalisme libéral emporté par la technoscience, sans nature, sans dieu, sans *autre*, sans limite qui puisse réguler la fureur de sa dynamique, la marchandisation (l'exploitation, le calcul des profits) étend sa loi à *tout*, c'est que nous sommes entraînés dans un processus de ce type.

Un processus, en somme, de destruction de l'histoire humaine, sous le nom ordinaire et consensuel de « compétition économique mondiale ».

Car il n'y a pas d'histoire humaine sans la capacité de se proposer des *fins*, de dégager un horizon de promesse et de circonscrire ce qu'il y a à *faire*.

Or l'horizon d'un temps prometteur s'est estompé aujourd'hui pour nous (au point qu'au dire des historiens, pour la première fois dans l'histoire moderne nos

contemporains s'attendent à ce que l'existence future de leurs enfants, leur condition à venir, soit pire que ce qu'aura été la leur, la nôtre, aujourd'hui. Immense constat d'échec, donc, devant l'impératif historico-politique kantien : « Faire en sorte que la postérité ne cesse de s'améliorer »).

Dérision des discours du « progrès », hégémonie en expansion d'un dispositif d'autorégulation en croissance, plutôt désespérant.

Mais nul ne saurait préjuger de l'à-venir (§ 11).

23. On comprendra donc que l'Université, de par son principe, demeure un dernier lieu où poser encore et élaborer cette question, celle des fins, de la destination, de l'émancipation (§ 1).

Et par là même un dernier rempart résistant à l'expansion sans frein d'un développement inhumain sous la loi de l'échangeabilité totale.

À condition que l'Université — la recherche, l'enseignement, l'expérimentation — affirme son principe, face à la mise à mort que lui préparent, que nous préparent, dans leurs cabinets, nos petits décideurs asservis aux gros intérêts à courte vue. En s'y attachant surtout à soustraire leurs « réformes » à la discussion publique, en s'acharnant à les imposer aux premiers concernés et à toute la société par tous les moyens possibles, y compris les plus abjects.

On sait que lorsqu'une loi, pour réussir à entrer en vigueur, a besoin de se dérober à la vraie discussion publique, elle atteste par là même son caractère néfaste, foncièrement injuste (cf. Kant, *Projet de paix perpétuelle*, Appendice II).

Et face à l'injustice manifeste d'une loi on est fondé, en tant qu'être raisonnable, doué de jugement critique et répondant du juste, à la désobéir.

On est même en *devoir* de le faire, argumente Thoreau (*On the Duty of Civil Disobedience*), quand l'« incapacité »

de la loi est « notoire et intolérable » ; quand nous la jugeons essentiellement injuste en ce qu'elle n'est pas fondée sur les fins que se doit de poursuivre l'être-ensemble, la société civile et humaine.

Il le précise très bien : « Le citoyen doit-il jamais un instant, ou au moindre degré, abdiquer sa conscience au législateur ? À quoi bon la conscience de chacun alors ? Je pense que nous devrions être d'abord des hommes, et ensuite des citoyens (*subjects*). Il n'est pas souhaitable de cultiver un respect pour la loi aussi important que pour le *juste*. »

« Jamais la loi ne rendit les hommes un brin plus justes ; et, par leur respect pour elle, même les mieux-intentionnés se font chaque jour les agents de l'injustice. »

« La seule obligation que je suis en droit d'assumer est de faire à tout moment ce que j'estime juste. » (C'est-à-dire, d'« exercer librement le jugement et le sens moral », à l'encontre de « la masse des hommes qui sert l'État, non point en humains, mais en machines, avec leur corps. »)

« J'ai à veiller, en tout cas, à ne pas me prêter moi-même au mal que je condamne... J'aurais le sentiment, dans ce cas, de m'être dévalué. ». Et il n'y a pas de pire malheur que la perte de l'estime de soi.

24. Le principe d'Université, principe de l'exercice libre et public de la pensée, dont nul ni rien ne saurait se placer « au-dessus », est par là même un principe de résistance critique, de dissidence, qui se doit de s'affirmer à l'occasion comme principe de désobéissance civile.

Notre responsabilité envers l'idée d'Université, l'indépendance inconditionnelle qui la fonde et l'obligation envers l'avenir qui nous incombe, l'exigent.

« Il existe des lois injustes : consentirons-nous à leur obéir ? »

RÉFÉRENCES

1. Autour du principe d'Université.

M. ABENSOUR, P.-J. LABARRIÈRE, « Parasites appointés, qu'avez-vous fait de la vérité ? », préface à Schopenhauer, *Contre la philosophie universitaire*, Payot & Rivages, 1994.

U. BERGMANN, R. DUTSCHKE, W. LEFÈVRE, B. RABEHL, *La Révolte des étudiants allemands*, Gallimard, 1968.

J. DERRIDA, *L'Université sans condition*, Galilée, 2001.

W. E. B. DU BOIS: « The Talented Tenth » (1903), in *The Negro Problem*, Humanity Books, 2003.

<http://teachingamericanhistory.org/library/index.asp?document=174>

D. G. FAUST, « Installation address: Unleashing our most ambitious imaginings », Cambridge, Mass. Oct. 12, 2007. http://www.president.harvard.edu/speeches/faust/071012_installation.php

M. FOUCAULT, « Les sciences humaines », in *Les mots et les choses*. —, *Une archéologie des sciences humaines*, Gallimard, 1966.

—, *L'Herméneutique du sujet* (1981-1982), Gallimard, 2001

P. HADOT, *Exercices spirituels et philosophie antique*, Albin Michel, 2002.

I. KANT, *La Philosophie de l'histoire* (opuscules, 1775-1798), Denoël/Gonthier, 1976.

—, *Critique de la faculté de juger* (1790), Vrin, 1979.

J. LAPLANCHE, « La psychanalyse dans la communauté scientifique », *Cliniques méditerranéennes*, 45-46 (1995).

D. LECOURT, *Rapport sur l'enseignement de la philosophie des sciences*, ministère de l'Éducation nationale, 1999. <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/philosophie/ensei/rapportlecourt.htm>

Cl. LEFORT, « Formation et autorité : l'éducation humaniste », in *Écrire - à l'épreuve du politique*, Calmann-Lévy, 1992

S. LEYS, « Une idée de l'Université », *Commentaire*, 114 (2006). <http://www-irma.u-strasbg.fr/~bugeaud/travaux/LeysC.pdf>

J.-F. LYOTARD, *La Condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Minit, 1979

Magna Charta Universitatum (1999): <http://www2.unibo.it/avl/charta/charta.htm>

J. H. NEWMAN, *The Idea of a University* (1852 and 1858), Yale University, 1966. <http://www.newmanreader.org/works/idea/index.html>

F. NIETZSCHE, « Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement » (1872), in Nietzsche, *Œuvres posthumes 1870-1873*, Gallimard, 1975.

Ch. S. PEIRCE, « University », *Century Dictionary*, 1891. *Philosophies de l'Université* (Humboldt, Schleiermacher, Fichte, Hegel et Schelling), Payot, 1979

A. SCHOPENHAUER, *Contre la philosophie universitaire* (1851), Payot & Rivages, 1994.

Séminaire officiel sur « L'héritage culturel et les valeurs académiques de l'université européenne et l'attractivité de l'Espace européen de l'enseignement supérieur », CEPES (Centre européen pour l'enseignementsupérieur), UNESCO-CEPES, 2006. http://www.cepes.ro/publications/pdf/hee_fre_pdf/4fre_06.pdf
Vincennes ou le désir d'apprendre, Alain-Moreau, 1979

2. autour du contexte de la « réforme » de l'université et du mouvement universitaire 2007-2009.

Acrimed (observatoire des médias): <http://www.acrimed.org/>

A. BADIOU, *De quoi Sarkozy est-il le nom ?*, Nouvelles Éditions Lignes, 2007.

O. BEAUD, « Note sur le projet de décret modifiant le décret du 6 juin 1984 », *Qualité de la Science Française*, décembre 2008. http://www.qsf.fr/pdf/QSF_Note_Beaud_statut.pdf.

V. DESCOMBES, « L'identité collective d'un corps enseignant », *La Vie des Idées*, mars 2009. <http://laviedesidees.fr/L-identite-collec-tive-d-un-corps.html>

A. EHRENBERG, *La fatigue d'être soi. Société et dépression*, Odile Jacob, 1998.

Th. KACZYNSKI, *L'effondrement du système technologique*, Xenia, 2008 (contient la version authentifiée de *Industrial Society and Its Future*).

A. KOYRÉ, « Réflexions sur le mensonge » (1943), *Rue Descartes* n° 8-9 (novembre 1993). <http://pagesperso-orange.fr/espace.freud/topos/psycho/psysem/mensonge.htm>

H. D. THOREAU, *La désobéissance civile* (On the Duty of Civil Disobedience, 1849; original title: *Resistance to Civil Government*). <http://www.forget-me.net/Thoreau/desobeissance-fr.pdf>

Annie VINOCKUR, « La loi relative aux libertés et responsabilités des universités: essai de mise en perspective », *Revue de la régulation*, 2 (janvier 2008). <http://regulation.revues.org/document.html?id=1783>