

L'idée de l'université. Entre néo-libéralisme et post-marxisme

Corneliu Bilba
Université „Al. I. Cuza” de Iasi

Abstract

The Idea of the University: Between Neo-Liberalism and Post-Marxism

This article analyses some aspects of the critical discourse on the reform of the university. Some critics of the neo-liberal reform state that professionalization cannot be a goal in itself of the university because it nullifies the condition of the university, of being *sans condition*. The author of the article agrees with the notion that there are negative consequences of professionalization on formation and research. However, he shows that the professional orientation of the university is not new, as the radical critics of the neo-liberal perspective believe. Moreover, the radical critics of the current professionalization do not refer to the professionalization of the university in the socialist societies that employed Marxism and economic nationalism. This should be analysed because in the globalization era China meets the demand of the global market with a type of higher education based on the professionalization of the university in a political system controlled by Marxism, though open to the market. As a consequence, the critical stance towards the negative consequences of neo-liberalism is not honest as long as it does not analyse the problem of the negative consequences of the Marxist egalitarianism on the idea of university.

Keywords: idea of university, neo-liberalism, Marxism, professionalization of university, higher education, China

Introduction

L'Université est aujourd'hui une institution qui, partout dans le monde, organise la pratique de l'éducation „supérieure”. En tant que pratique liée à d'autres pratiques, l'institution universitaire se trouve diversifiée et fragmentée, en fonction

des objectifs de la formation, des morales vivantes des communautés, des modèles d'éducation adoptés, des niveaux de développement du pays, des politiques d'éducation, des modèles de l'Etat, des systèmes de législation etc. L'institution universitaire traduit, en quelque sorte, plus que d'autres institutions, l'esprit d'une communauté, mais elle le traduit de manière fragmentaire, puisqu'elle se trouve elle-même fragmentée. En ce sens, nous parlons de l'université roumaine, bulgare, albanaise, etc. Dans la mesure où la pratique de l'éducation supérieure d'un pays devient un modèle pour d'autres pays, on parle de l'université française, allemande, anglaise, américaine. Ces systèmes d'organisation de l'éducation supérieure sont devenus paradigmatiques parce qu'ils ont fait preuve d'une certaine efficacité (sociale, économique, culturelle etc.) dans l'exercice de leur mission.

Il est essentiel de comprendre que la pratique de l'éducation supérieure a toujours supposé l'influence réciproque des institutions universitaires, de sorte que la constitution d'un modèle d'organisation (français, allemand, américain) n'a rien de pur. L'institution universitaire est donc plurielle, hétérogène, déterminée historiquement, géographiquement, politiquement, culturellement. Pourtant, elle est comprise à la lumière de quelque chose d'universel, qui rend possible la comparaison, la communication et la critique des modèles d'organisation et de formation. Il y a quelque chose comme une norme qui rend possible le dialogue et la controverse, par l'accord des participants à la discussion. Cette norme n'est rien d'autre que l'Idée de l'Université.

Les époques de l'idée de l'université

L'histoire de l'institution universitaire n'est pas le développement d'une seule et même idée de l'université. Il y a eu pourtant la tendance à voir dans les transformations de l'Université l'évolution historique d'une seule et même essence. Cette vision provient de l'idéalisme allemand dont la philosophie de l'université coïncide avec la pensée de l'Idée de cette idée, c'est à dire avec la formulation de sa condition de possibilité, qui est supposée être la connexion entre la Raison, la Culture (*Bildung*) et l'Etat. Bien que Hegel n'ait pas été un

des théoriciens de l'université, en tant que professeur à l'Université de Berlin et philosophe de la Raison, de l'Etat et de la culture, il a su imposer une philosophie de l'histoire dans laquelle l'histoire des institutions a été vue à la fois comme histoire extérieure (du corps) et comme histoire intérieure (de l'âme). Par exemple, nous sommes tentés de dire que l'université du Moyen Âge n'a rien de commun avec l'université moderne, en raison de la différence entre deux principes d'organisation, deux types de finalités, deux séries de valeurs et deux corps de doctrines. Pourtant, il est possible de dire – à la manière dont Hegel a appris à la pensée moderne – que les contradictions doivent être dépassées par un regard avisé sur la logique interne qui gère la transformation des formes historiques.

Si on refuse de comprendre l'histoire comme métaphysique de la Raison, on se rendra compte que l'idée d'université est plurielle. Pourtant, il n'y a pas beaucoup d'épistémès pour penser l'idée de l'université. Je crois que, jusqu'à cette date, il n'y en ait eu que trois, dont l'une est à peine en train de se développer. En revanche, il est possible de saisir, à l'intérieur de chaque âge de l'université, le développement de plusieurs visions qui ont conduit à des constructions institutionnelles bien particulières. Aussi, il ne faut pas voir chaque *modus*, comme excluant certaines caractéristiques qui relèvent d'une autre épistémè.

L'université confessionnelle

Au Moyen Âge, l'université était purement confessionnelle, ayant comme patron l'Eglise. Au commencement, les grandes universités médiévales ont été des collèges pour apprendre certains métiers. Ainsi, Oxford et Cambridge ont été, au Moyen Âge, des collèges pour les étudiants pauvres, alors que Bologne et Paris répondaient aux besoins des professions urbaines. Mais le mode d'organisation de l'institution était imposé par l'Eglise. C'était la foi qui constituait l'ingrédient essentiel pour définir le modèle d'éducation sur lequel était fondée l'université. Celle-ci avait comme mission principale la formation du clergé et la consolidation de la foi par la surveillance de la bonne relation entre la foi et la raison. On peut distinguer deux étapes dans la

consolidation de l'université confessionnelle. Dans un premier temps, à l'époque où le catholicisme était la religion de l'Occident et le latin la *lingua franca* des hommes cultivés, l'université poursuivait les objectifs universalistes de l'Eglise catholique. „Savants de Cambridge à Cracovie [...] débâtaient avec fierté les mêmes problèmes: si les apôtres ont eu des propriétés; s'il faut obéir aux clercs criminels; si les universaux existent; si la fornication était un péché” (Hofstetter 2001, 2). Dans une deuxième étape, après la Réforme, il a eu révision de l'idée d'université confessionnelle, puisque les universités sont devenues les centres de luttes intellectuelles pour la survie et la domination des confessions. „Leur raison d'être n'était pas de transmettre la seule foi Romaine, mais d'imposer la religion d'état d'une région particulier” (Hofstetter 2001, 2). Ainsi, les universités se sont multipliées dans le monde germanique et ont acquis un caractère théologico-politique. Une des conséquences majeures en a été le développement des facultés de droit, afin de répondre au besoin de contrôler juridiquement le processus de formation de l'ordre civil et de la loyauté envers le prince. Cela a permis un développement rapide des institutions universitaires, à l'exception des universités anglicanes. Pendant longtemps, Oxford et Cambridge sont restées les seules universités de l'Angleterre, ce qui explique leur vision conservatrice (surtout si on les compare aux universités écossaises qui se sont développées sur le modèle des universités calvinistes hollandaises): elles ont pratiqué les Trente Neuf Articles de la foi (anglicane) jusqu'en 1854 et, respectivement, 1856.

Pourquoi l'université moderne est-elle allemande?

Ainsi qu'il est bien connu, l'idée de l'université moderne est née en Allemagne. Avant de parler de l'épistémè de l'université moderne, je veux expliquer pourquoi le modèle de l'université moderne n'a pas été français, bien que ce soit la Révolution Française qui a proclamé le grand principe de la laïcité et a réalisé l'émancipation de l'éducation par rapport à la tutelle de l'Eglise. La raison en est que la Révolution a complètement supprimé l'Université, en organisant des écoles professionnelles „centrales” ou „spéciales” qui ont conduit par la

suite au système des grandes écoles. L'objectif de ces écoles a été de former à la profession, de former des ingénieurs et des médecins, des fonctionnaires de l'Etat et des cadres de l'administration. L'université n'a été refondée qu'en 1896, sous la III^{ème} République, ce qui explique son déficit par rapport aux grandes écoles qui n'ont pas cessé, jusqu'au jour d'aujourd'hui, de recruter les meilleurs élèves et de bénéficier des meilleures ressources. C'est ainsi qu'il faut comprendre la gloire d'être „ancien élève” d'une grande école, gloire qu'on ne comprend pas bien en dehors de la France. La refondation de l'Université française s'est fait, bien entendu, sur la base du modèle de l'université allemande qui, entre temps, avait gagné une réputation mondiale, ayant contribué entre autres à la fondation de l'Université américaine Johns Hopkins à Princeton, en 1876.

Mais comment s'expliquent la dynamique de l'université allemande et la naissance de l'idée moderne de l'Université en Allemagne? Pour comprendre ce phénomène, il faut se rappeler que la fondation de l'université moderne en Allemagne s'oppose d'entrée de jeu à l'idée de Mirabeau que „pour tout reconstruire il fallait tout démolir”. La révolution intellectuelle de l'Allemagne n'a pas été une vraie révolution. Les universités allemandes ont constitué un phénomène à part dès l'époque de l'université confessionnelle. Ainsi que Johann David Michaelis le montrait dans un écrit de 1768, intitulé *Raisonnement sur les universités protestantes en Allemagne (Raisonnement über die Protestantischen Universitäten in Deutschland)*, les universités étaient nombreuses en Allemagne pour des raisons économiques (voir Hofstetter 2001, 5-6). Comme les états allemands étaient petits et leur intérêt était de garder l'or entre les limites de leur territoire, ils étaient souvent prêts à monter une université. L'activité universitaire était profitable non seulement *per se*, puisque les étudiants dépensaient l'argent de la famille pour payer les taxes d'études, mais aussi pour des raisons relevant de l'économie générale. Toute une série de métiers et de commerces fleurissaient là où il y avait une université, les meilleures affaires étant, de loin, la bière et l'imprimerie. Michaelis, qui était lui-même un expert dans l'art de la raison d'Etat, conseillait au gouvernement la fermeture de

ces universités qui n'étaient pas profitables. En ce sens, il exigeait que ce soit l'administration gouvernementale qui tient les comptes, parce que les universités pourraient être tentées à tricher si on leur demandait de rendre compte de leur activité économique. Pourtant, il faut éviter de fermer toutes les universités, pour la raison qu'une université bien gouvernée peut apporter à l'Etat „tous les grands biens que les sciences et les arts font fleurir dans un pays” (Hofstetter 2001, 6). Même la faculté de théologie est profitable, pour la raison qu'elle fait prévenir les disputes religieuses. Par conséquent, bien que les universités soit nombreuses en Allemagne, un Etat qui en manque ferait bien de monter sa propre université, afin de répondre à ses besoins propres. Un exemple surprenant de la manière dont Michaelis pense le gouvernement de l'Université au nom de la raison d'Etat est le conseil qu'il donne aux Etats qui sont sur la côte (de la mer) de développer l'enseignement de la navigation, ce même enseignement étant déconseillé aux Etats qui n'ont pas de lien avec la mer. Mais il y a quelque chose de plus dans la profondeur de son expertise: il dit que les deux universités anglaises, Oxford et Cambridge, font un crime contre l'Etat en ignorant complètement l'enseignement de la navigation (Hofstetter 2001, 7).

Ce que cet exercice de politique universitaire à l'âge de l'université confessionnelle et du caméralisme permet de comprendre, c'est que le raisonnement économique dans la gestion de l'université n'est pas de nouvelle date. Ce qu'il montre, par-dessus tout, c'est que la fondation de l'Université de Berlin a ouvert un nouvel âge de l'idée de l'université, a eu lieu sur le sol de la raison d'Etat. Comprendre l'histoire de l'Université moderne c'est comprendre, donc, la relation de l'Université avec le nouveau patron des arts et des sciences: l'Etat. On sait que, dans le monde moderne, la relation de l'Université avec la société/l'Etat suit la contrainte d'autonomie. Mais l'idée de l'autonomie de l'Université ne veut pas dire qu'elle constitue une région hors la société ; bien au contraire, l'autonomie a été octroyée par l'Etat, afin de lui donner la possibilité de mieux répondre aux besoins de la société. En ce sens, on dit de l'Université allemande du XIX^e siècle qu'elle est protestante comme le capitalisme et qu'elle est la patrie de

l'homo academicus germanicus protestantus. Il serait une erreur de croire que le modèle humboldtien de l'université répondait aux besoins culturels et qu'il ignorait les intérêts professionnels. Ce qui caractérise ce modèle d'université est, avant l'autonomie, sa complexité. L'autonomie n'est que la conséquence de la complexité, et cette complexité vient de la richesse d'un concept de Raison qui est à la fois théorique et pratique, historique et systématique, culturel et scientifique, révolutionnaire et conservateur. L'autonomie a tellement stimulé l'imagination des intellectuels et des réformateurs parce que le modèle allemand a pu être exporté partout dans le monde, comme s'il était né sur sa terre d'adoption. La complexité du modèle allemand d'université provient donc de son *génie*. Son succès mondial a été dû à des raisons assez différentes : les Américains l'ont adopté chez Johns Hopkins pour *des raisons pragmatiques* tirées des avantages de l'unité de la formation et de la recherche, alors que les Européens l'ont adopté afin de *construire leurs cultures nationales* ; encore, les Anglais l'ont consulté parce que c'était un *modèle élitiste et conservateur*, alors que les Français parce que c'était un *modèle étatique et national*.

L'expression „Idée de l'Université” est née elle-même à l'époque du romantisme allemand. Elle traduit les préoccupations des philosophes tels Humboldt, Fichte, Schelling et Schleiermacher pour formuler théoriquement et réaliser pratiquement un modèle d'éducation, inspiré par le romantisme. C'est dans l'œuvre de Schiller qu'on retrouve les grandes lignes de cette pensée de l'éducation dont la source principale est la réaction contre la pensée des Lumières.

Bien que le concept de la Raison se trouve sensiblement modifié dans les écrits de Fichte, Schelling ou Hegel, la version systématique de la philosophie de cette époque a du maintenir une ligne de continuité avec la pensée de Kant. Ce qu'il y a de commun chez Kant et ses successeurs, c'est l'idée que la Raison est autonome; elle peut s'incarner dans la nature, se réaliser dans l'histoire, ou produire son altérité, mais pour cela elle n'est pas moins Raison. L'Idée d'Université s'inscrit donc dans l'univers de la Raison, c'est-à-dire dans une pensée universelle

qui fait *l'effort* de rencontrer la réalité (politique, géographique, historique etc.)

En même temps, l'université est liée à la culture, vue comme forme de vie qui s'exprime à travers les arts, les sciences et la philosophie. Ainsi que Bille Readings le disait „la caractéristique de l'université moderne est d'avoir une idée qui fonctionne comme son référent, comme fin et sens de ses activités” (Readings 1996, 54). En principe, l'université moderne a compris trois idées: elle a été guidé par le concept de raison (chez Kant, mais aussi en partie, chez Fichte et Schelling), par le concept de culture (chez Humboldt, Schleiermacher) et par le concept d'excellence. Ce dernier concept renvoie à l'institution bureaucratique et corporatiste d'aujourd'hui, ce qui la distingue de cette université moderne qui a été l'instrument idéologique de l'Etat-nation. Comme l'idée de l'excellence n'a pas de référent, „l'université de l'excellence est le simulacre de l'idée de l'université” (Readings 1996, 54).

Le modèle de l'excellence: professionnalisation

Aujourd'hui c'est précisément le discours de l'excellence qui pousse l'université vers la réforme de la „professionnalisation”, afin de répondre aux besoins du marché global. Dite „néo-libérale”, cette réforme consisterait dans l'orientation des études vers la formation des compétences pratiques, susceptibles de conduire à l'intégration des jeunes dans le flux économique.

En parallèle avec le discours de l'excellence, il y a un discours de résistance à la tendance générale, qui dit que l'université est obligée de poursuivre des buts (économico-politiques) qui lui sont étrangères, puisque l'université moderne autonome ne saurait pas développer des politiques éducationnelles qui dépassent la sphère de ses compétences traditionnelles. Les adversaires du néo-libéralisme dénoncent l'américanisation de la culture, les politiques économiques de la Banque mondiale, la compétition sans régulation du marché global et la morale utilitariste destructrice des valeurs nationales. Ils pensent qu'il y ait, à l'âge de la technologie de gouvernement néo-libérale, tout un processus de „liquidation”

(Granget 2015) de l'université. Ce processus a lieu à plusieurs niveaux: le niveau des institutions internationales telles la Banque Mondiale, l'UNESCO etc. dont la politique antiétatique a des résultats négatifs pour l'éducation nationale; le niveau étatique, c'est à dire la politique éducationnelle inspirée par la situation de crise de l'Etat-nation, avec des conséquences désastreuses pour les universités publiques; le niveau individuel, où l'on peut repérer les stratégies de domination et de survie des individus pris dans les jeux de pouvoir.

La thèse soutenue par les tenants de la position critique radicale serait que la précarité de l'université est générée par le capitalisme mondial. Issue de l'ancienne théorie de la dépendance, la thèse que le capitalisme est source de pauvreté et de sous-développement constitue, au jour d'aujourd'hui, le principe sur lequel est fondée la résistance contre l'idéologie néo-libérale. Celle-ci serait en train de „liquider” les mécanismes régulateurs de l'Etat, en générant toute sorte de précarités, non seulement universitaires. Cette pensée de l'université se fait donc l'écho du mouvement général qui s'oppose au néo-libéralisme, en prenant comme „ligne de fuite” la revendication des anciennes libertés de la profession universitaire. En effet, si on lit les arguments des nostalgiques du '68, on se rend compte qu'ils ont en principe raison, puisque l'université se trouve vraiment placée sous l'emprise d'une nouvelle forme de pouvoir. Ce pouvoir se définit par l'expertise, le marché libre, le déficit public, la culture de la pénurie et le gouvernement par la crise (voir Granget 2015, 109-111). Ce pouvoir exige de l'université qu'elle devienne le moteur de la nouvelle économie et qu'elle réponde aux besoins de moment du marché global.

Conçue dans les laboratoires de pensée de la Banque Mondiale et d'autres organismes internationaux, la politique de dérégulation prend la forme d'un faux mouvement pour la libéralisation et la professionnalisation des études. En réalité, la gouvernance qui prétend donner sa vraie autonomie à l'université ne fait que „livrer l'université à des usages et à des pratiques [...] étrangers” (Granget 2015, 88). La professionnalisation n'est qu'une forme de dépendance nouvelle: il ne s'agit pas de rendre l'université professionnelle, mais de

„la faire servir des enjeux politiques, idéologiques ou économiques qui ne relèvent pas d'elle” (Granget 2015, 97). Le mécanisme par lequel a lieu la normalisation néo-libérale de l'université c'est le contrôle des disciplines, sur le plan de l'enseignement, et la logique des appels à projets, sur le plan de la recherche. La définition des thèmes de recherche prioritaires et la concurrence pour l'obtention des fonds transforment les chercheurs en „coureurs de cachets” et en „bureaucrates de la compétition”. Ce qui rend la situation pire c'est le fait que la concurrence n'est pas libre. En France, par exemple, les universités publiques sont doublées dans leur mission par le système des grandes écoles et par les universités privées. Ces institutions ont le pouvoir d'établir les règles du jeu académique, tout en étant des joueurs. Un établissement comme Sciences Po qui bénéficie d'un financement de 70% de l'argent public participe en même temps à la formulation conceptuelle du „problème de l'université” (Granget 2015, 115). Quant aux grandes écoles, elles constituent depuis longtemps le milieu de formation des élites du pays, ce qui fait que la grande majorité de ceux qui ont le pouvoir de formuler les politiques publiques ne sont jamais passés par l'université. En effet, les classes favorisées ont toujours eu des stratégies d'évitement des universités publiques: en 2007, par exemple, il y avait dans ces établissements seulement 9% d'étudiants provenant du milieu défavorisé. Avec la complicité de l'Etat, les grandes écoles et les écoles privées „ont désorganisé à leur profit le marché des choses universitaires” (Granget 2015, 119) et les universités publiques ont dû se contenter d'un public mal placé dans la compétition scolaire.

L'analyse de l'état de la profession universitaire à l'âge de la globalisation montre que les réformes voulues par le capitalisme néo-libéral entraînent la ruine de la profession, non seulement en raison de nouveaux modes de recrutement, mais surtout par la „production de précaires” (Granget 2015, 124). Le fonctionnement de l'université exige l'emploi temporaire et sans avenir d'un grand nombre de chercheurs, lecteurs, allocataires de recherche, post-doctorants, etc. Pourtant, la précarité n'est pas la conséquence des politiques économiques et des réformes; „elle en est la condition”. La critique soutient la thèse radicale

selon laquelle „la précarisation du travail, l’humiliation des travailleurs” constituent la normalité de l’ordre néo-libéral: „c’est un marché de la honte” (Granget 2015, 127). La précarité n’est donc pas due à l’absence de postes, mais à la „flexibilité”, à la „mise en œuvre de l’insécurité” et à l’organisation de l’incertitude par la nouvelle politique de management. La recherche par projets et la normalisation des contenus disciplinaires ont comme condition cette précarité de la profession, qui rend les universitaires vulnérables et dociles.

Or, cette transformation de l’université n’est que le symptôme d’un „nouveau mode de domination sociale” (Granget 2015, 150): „faire l’histoire de cette destruction c’est écrire un fragment de celle, plus vaste, qui depuis dix ans frappe nos sociétés tout entières” (Granget 2015, 159). D’où le message plus ou moins voilé pour la mobilisation et, en guise de conclusions, quelques „propositions pour servir à ceux qui ne se résignent pas” (Granget 2015, 169-176).

Si une telle analyse peut être juste dans sa dimension *empirique*, en revanche l’interprétation politique est de nature à soulever des questions. Lorsqu’il décrit le clientélisme et le localisme qui affecte le bon fonctionnement de l’université française, l’auteur que j’ai cité pense que cette „individualisation des relations professionnelles” (155) soit un „dérèglement organisé” (157) pour servir aux enjeux de la réforme néo-libérale. Je serais tenté de dire que, par exemple, les jeux que font les syndicats lors des élections universitaires, ou l’opposition face à l’introduction du vote électronique à l’université constituent un „dérèglement” aussi organisé que le clientélisme local. Bien évidemment, cela n’a aucun lien avec la politique faite à Washington ou à la Banque Mondiale. L’analyse de Granget, comme la plupart des positions anti-néo-libérales, donne une explication trop globalisante des phénomènes qui ont lieu à la maison. Elle ne se préoccupe pas de tout ce qui, dans l’histoire de l’université moderne, a mis en danger l’idée de l’université; elle se préoccupe seulement du capitalisme. Ainsi que les doctrines marxistes l’enseignent, le capitalisme a toujours été globalisant; par conséquent, c’est du capitalisme que le mal provient, puisque c’est lui qui pousse à

cette professionnalisation qui est dictée aujourd'hui par le marché global.

Mais pourquoi ne pas admettre qu'une certaine idéologie égalitariste et la politique inspirée par celle-ci ont eu elles-aussi des conséquences négatives – admettons que moins graves (peut-être), mais pourtant conséquences négatives – sur l'idée de l'université? Une stratégie rhétorique habituelle chez les critiques de l'université libérale est de faire comprendre qu'ils ne sont pas contre la *bonne* professionnalisation, mais seulement contre la „dépendance nouvelle” (Granget 2015, 89): „Professionnaliser l'université ce n'est donc pas seulement la rendre professionnelle, l'adapter au réel des professions. C'est lui faire servir des enjeux politiques, idéologiques ou économiques qui ne relèvent pas d'elle” (Granget 2015, 97). L'idée de la bonne professionnalisation est ici admise comme stratégie rhétorique, bien qu'elle ne constitue pas l'objectif de l'université autonome. En tant que pratique de „gouvernement par le réel” (Granget 2015, 120), la professionnalisation finit par annuler „la liberté inconditionnelle de questionnement et de proposition” (Derrida, 11). Mais, si la professionnalisation ne constitue pas un objectif qui soit digne de la noblesse de l'université, la critique du conditionnement ne devrait-elle pas commencer par l'analyse de tous les stratégies du pouvoir qui transforment l'université en *champ*?

Pourquoi, alors, analyser la pathologie néo-libérale de l'université sans dire un mot de la pathologie nationale-étatique, bourgeoise et/ou marxiste? Ce que je trouve étonnant, c'est qu'il n'y a pas, parmi les critiques actuels de la professionnalisation de l'université, un seul qui parle de l'université marxiste et des effets négatifs de l'idéologie marxiste sur l'idée de l'université. Ce manque de questionnement, cet oubli inexplicable est assez suspect à mes yeux. Car il est bien évident pourquoi les adversaires idéologiques du néo-libéralisme considèrent le *welfare state* occidental comme le paradis des arts et des sciences, mais il n'est pas pour autant clair pourquoi ne sont-ils pas prêts à analyser l'influence de la politique marxiste sur les affaires académiques. Par exemple, il serait intéressant de construire et de tester *l'hypothèse* que l'ethos révolutionnaire a toujours eu

son importance dans la construction des stratégies pour l'obtention des postes, dans certaines universités publiques occidentales. Cette hypothèse, si on l'admet, bien que seulement à titre hypothétique, serait en mesure de suggérer que le silence autour du marxisme n'est pas accidentel. Ce silence me semble problématique *seulement* dans la mesure où, dans la question qui nous préoccupe – l'idée de l'université – la professionnalisation imposée par la politique étatique d'origine marxiste est aussi dangereuse que la professionnalisation d'inspiration néo-libérale. Cet angle d'attaque me semble justifié par le fait que, dès nos jours, les deux politiques d'éducation semblent coexister naturellement, étant donné que la Chine, toujours communiste, est devenue le partenaire privilégié du capitalisme global.

Pourquoi donc laisser en oubli la professionnalisation pratiquée pendant des décennies par les régimes communistes, dans leur politique de modernisation et de „rattrapage” du décalage économique par rapport à l'Occident? Pendant l'époque de gloire des tracteurs et de l'électricité, l'université n'était peut-être pas la priorité du gouvernement révolutionnaire; mais à l'époque de la bombe atomique et de la conquête de l'espace les choses ont changé. L'Etat planifiait le nombre exact de spécialistes à former, de cadres du parti à promouvoir, de professeurs et de médecins à envoyer à la campagne, et chaque „camarade” diplômé avait son poste. Il n'y a jamais eu une professionnalisation plus radicale de l'université que dans la politique d'éducation menée par l'Etat marxiste. On craint dès nos jours la bureaucratisation néo-libérale de la recherche, la compétition à l'aveugle, la précarité du personnel qualifié et pourtant sans emploi. Mais, a-t-on jamais réfléchi à la situation de l'ingénieur génial ou à l'intellectuel charismatique qui, sous le régime communiste, a perdu la compétition idéologique? Pourquoi fait-on l'effort de sortir de l'oubli l'évidence que l'université moderne était profondément bourgeoise – parce que fondée sur une „conception instrumentale du savoir” (Granget 2015, 45), mais on laisse dans l'oubli la transformation marxiste, toujours instrumentale? La question est purement rhétorique, mais cette rhétorique n'est peut-être pas sans raison.

Regard sur le modèle marxiste

Un bref regard sur l'idée de l'université en Chine serait peut-être en mesure de nous procurer une autre vision de la professionnalisation. Étant donné que le Parti Communiste n'a pas cessé d'être au pouvoir en Chine depuis la Révolution Chinoise, il serait légitime de se demander, comment a-t-on réalisé la jonction entre l'ancien type de professionnalisation, pratiqué pendant la Révolution Culturelle et la performativité du capitalisme global? Juste après la victoire de la Révolution Chinoise (1949), la politique de l'éducation en Chine consistait dans la reprise du modèle soviétique. Il y avait des conseillers soviétiques qui enseignaient aux collègues chinois comment reformer le système d'enseignement, afin de répondre à la tâche de la transmission de la science nouvelle (soviétique). Il était dit que „dans les domaines de l'économie, des finances, du commerce, de l'éducation etc., l'Union Soviétique a un set complètement neuf de théories que les autres pays dans le monde n'ont pas, pour ne parler plus de sa science politique avancée et de sa science militaire” (Chen 1981, 34).

La Chine avait donc repris le modèle soviétique de l'éducation supérieure. Une Académie Chinoise de Sciences a été fondée, afin de contrôler et centraliser l'activité de recherche des instituts couvrant pratiquement chaque domaine jugé important pour le progrès scientifique, technologique et idéologique du pays. Des échanges ont eu lieu entre la Chine et l'Union Soviétique, afin de permettant la formation pratique des étudiants chinois, surtout dans le domaine polytechnique, dans lequel la Chine était déficitaire, persistant dans l'usage du travail manuel. Le modèle soviétique n'a pas été achevé en Chine, parce que l'universalisme soviétique était méprisant de la culture chinoise. La professionnalisation sans culture propre n'a pas plu aux élites chinoises, qui n'ont pas voulu pratiquer aveuglement le modèle soviétique dont l'application supposait l'acceptation du principe „la Russie comme professeur”.

La deuxième étape, celle de la Révolution Culturelle, a été marquée par l'effort de développer un modèle d'éducation propre. Dès 1958, Mao avait délivré ses „Soixante points sur la méthode de travail”, dans lesquels il proposait un système de

formation travail-étude, qui consistait à établir des écoles dans les usines ou dans les fermes, pour permettre aux étudiants d'être engagés dans la production. Ces écoles étaient censées devenir le modèle d'éducation pour l'avenir, ce qui allait conduire à la diminution de l'importance des écoles à plein temps (celles-ci étaient destinées à former un public peu nombreux, orienté vers l'entrée dans l'enseignement supérieur). Dans le système du travail-étude, même les professeurs devaient participer au travail. Mao disait que „les institutions d'enseignement supérieur devrait être guidés par trois principes, à savoir la commande du Parti Communiste, l'orientation de masse et l'intégration de l'éducation dans le travail productif” (ibidem, 64). Pendant les années '60, Mao a soutenu que l'éducation supérieure doit comprendre en principale des collèges de sciences et d'ingénieurs. Il était critique des études non scientifiques, parce que les facultés des arts ont „trop peu de contact avec la réalité” (ibidem, 98). Le concept d'université compréhensive désigne, dans la pensée de Mao, une institution d'enseignement supérieur qui pratique l'investigation sociale afin de prendre part dans la révolution: elle doit „prendre la société entière comme une fabrique” (Chen 1981, 98), donc elle est aussi professionnelle que n'importe quelle école polytechnique.

Un mouvement académique de résistance au modèle révolutionnaire a eu lieu entre 1971 et 1973, visant la réintroduction des formations de type académique dans l'université. (Avant cette date, entre 1960 et 1964, des pareils mouvements avaient provoqué la fermeture des écoles et des universités, par le gouvernement.) Le „Grand Débat” qui a eu lieu dans cette période a fini par la victoire des idéologues radicaux qui ont accusé la réaction de la droite bourgeoise et contre-révolutionnaire. La presse avait utilisé toute sorte d'histoires de vie de la révolution culturelle, pour délégitimer la position des intellectuels.

Après la mort de Mao, la nouvelle direction du parti a trouvé plus important le développement du pays que la cause de la révolution. Les quatre développements (de l'agriculture, de l'industrie, de la défense et de la technologie) ont exigé le renversement de la politique d'éducation des idéologues

radicaux. Cela voulait dire, par exemple, que l'on n'enseigne plus l'idéologie pendant les heures de mathématiques. Le nouveau statut des professeurs donnait une réparation symbolique des dommages infligés pendant la révolution culturelle, mais on ne touche pas à la réputation de Mao. Selon la version officielle, ce sont les institutions en exercice, les ministres et les responsables de l'éducation qui avaient mal compris et appliqué les directives du Parti. Une Conférence Nationale des Sciences, organisée en 1978, annonçait que la modernisation de la science et de la technologie exige que la Chine apprenne des pays développés.

Le concept de *l'émancipation de la pensée* par la mise en pratique du „critère de la vérité” est devenue la ligne directrice de l'approche politico-idéologique, orientée „contre la répétition aveugle des dits et [écrits] de Mao” (Chen 1981, 175). Le critère de la vérité était en même temps un *principe de la réalité* dans la mesure où il fallait adopter le maoïsme aux „temps, lieux et conditions” présents. Dans ce contexte, la réforme de l'enseignement supérieur a été le signe de la rupture avec les principes maoïstes, par la fondation des universités à plein temps, l'étude des langues étrangères, l'établissement des centres de recherche. L'âge de la professionnalisation marxiste venait de commencer. Des échanges scientifiques et culturels ont commencé avec les pays occidentaux, comprenant des mobilités des savants, des intellectuels et des artistes, mais surtout des étudiants. Cela ne voulait pas dire que les écoles chinoises sont devenues l'image des universités occidentales – „il y a une rupture entre ce que l'on entend dans les conférences et ce qui se passe dans les salles de classe” (Chen 1981, 196). Pourtant, dans l'éducation supérieure les professionnels sont devenus partie active, sous la direction du parti.

Dans les années '90, la Chine avait renversé la réforme des universités, qui avait été faite dans les années '50 et qui avait transformé les institutions d'enseignement supérieur en collèges spécialisés. Le processus de récupération de l'université a pris la voie du regroupement des petits collèges afin de fermer „des universités compréhensives” (Chen et Lo 2012, 56), comprenant des disciplines variées. C'est ainsi que des grandes universités comme Pékin, Fudan ou Zhongshan ont

expérimenté le modèle des universités américaines (Harvard, Chicago); pourtant, l'idée de liberté académique a été pratiquée „de manière indigène” (Chen et Lo 2012, 56). D'une part, la légitimité de l'université provient de sa capacité à répondre à des attentes et demandes externes qui relèvent de l'économie et du marché global, donc de la performativité néo-libérale. Cela devrait, en principe, fournir une certaine autonomie et une certaine liberté qui, sans être l'autonomie et la liberté de l'université moderne, serait pourtant en mesure de générer une discussion de l'université sur elle-même, donc une discussion sur l'idée de l'université, les droit et les libertés académiques comme, par exemple, le droit de dire publiquement ce que l'on pense. Mais, d'autre part, „les présidents d'université qui sont nommés par l'Etat et par le Parti Communiste Chinois n'ont pas d'oreille pour l'idée de l'université. Ils ne jouent aucun rôle dans la mise en œuvre de l'idée de l'université” (Chen et Lo 2012, 56).

Conclusion

En se posant la question s'il existe un „modèle chinois, émergent” de l'université, corrélatif au „modèle chinois de développement” (Zha 2011, 451) la littérature de spécialité [chinoise] répond par l'affirmative. Il semble que ce modèle „caractérisé par l'approche unique de la gouvernamentalité, l'organisation sociale, la gestion économique, l'ouverture au monde” est dorénavant reconnu pour son „efficience et effectivité confronté face à la récession de l'économie globale” (Zha 2011, 451). Plus important encore, politiquement il conduit à la „mise en question de la tendance occidentale d'accentuer la dichotomie entre démocratie et autoritarisme”. Il y a, bien entendu, la tendance des *scholars* chinois à inventer un modèle d'université qui n'ait pas comme origine l'idée moderne de l'université et à se fabriquer un modèle propre dont la source serait la rencontre de la culture chinoise avec, d'une part, la culture occidentale et, d'autre part, la culture soviétique (Zha 2011, 468). Peu importe ici la manière dont les intellectuels chinois pensent le développement de leur modèle propre pour l'avenir: il est difficile de savoir s'ils le pensent vraiment. En revanche, l'existence de ce modèle propre chinois

devrait soulever certaines questions chez les critiques occidentaux du modèle néo-libéral. Ils devraient assumer qu'ils parlent d'un lieu que les collègues chinois ont dépassé depuis longtemps, puisqu'ils ont admis que l'œuvre du camarade Mao (ayant inspiré le '68 occidental) est révolue. C'est ainsi que le modèle chinois de l'université est aujourd'hui plus libéral qu'un certain modèle occidental.

REFERENCES

Chen, Shuang-Ye et Leslie N.K. Lo. 2012. „The Trajectory and Future of the Idea of the University in China”. Dans *The Future of the University*, sous la direction de Ronald Barnett, 50-58. London: Routledge.

Chen, Theodore Hsi-en. 1981. *Chines Education since 1949: Academic and Revolutionary Models*. New York: Pergamon Press.

Derrida, Jacques. 2001. *L'Université sans condition*. Paris: Galilée.

Granget, Cristophe. 2015. *La destruction de l'université française*. Paris: La Fabrique Editions.

Hofstetter, Michael J. 2001. *The Romantic Idea of a University: England and Germany, 1770–1850*. New York: Palgrave.

Readings, Bill. 1996. *The University in Ruins*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Zha, Qiang. 2011. „Is There an Emerging Chinese Model of the University?”. Dans *Portraits of 21st Century Chinese Universities: In the Move to Mass Higher Education*, sous la direction de Ruth Hayhoe, Jun Li, Jing Lin, Qiang Zha, 451-471. Dordrecht: Springer.

Corneliu Bilba est docteur en philosophie à l'Université de Lille 3 et enseignant à l'Université „Al. I. Cuza” de Iași, Roumanie. Il est ancien boursier du Gouvernement Français et de l'Agence Universitaire de la Francophonie. Il est spécialiste de la philosophie de Michel Foucault. Ses domaines d'intérêt sont: l'épistémologie des sciences sociales, la philosophie

politique et la philosophie du langage. Il est notamment l'auteur de *Hermeneutică și discontinuitate. Studii de arheologie discursivă* (2011) (Hermeneutique et discontinuité. Etudes d'archéologie discursive) ; dans ce livre il utilise le concept de discontinuité de Foucault pour analyser la culture roumaine.

Address:

Corneliu Bilba

Department of Philosophy and Socio-Political Sciences

Al. I. Cuza University of Iasi

Bd. Carol I, 11

700506 Iasi, Romania

Email: dcbilba@uaic.ro