Cahiers du GRM

publiés par le Groupe de Recherches Matérialistes –
Association

14 | 2019

Pour une relecture matérialiste de la forme scolaire

Destins de l'université

Alessandro Russo

Translator: Fabio Bruschi

Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/grm/1651>

DOI: 10.4000/grm.1651

ISSN: 1775-3902

Publisher

Groupe de Recherches Matérialistes

Electronic reference

Alessandro Russo, « Destins de l'université », *Cahiers du GRM* [Online], 14 | 2019, Online since 12 June 2019, connection on 14 June 2019. URL : <http://journals.openedition.org/grm/1651> ; DOI : 10.4000/grm.1651

This text was automatically generated on 14 June 2019.

© GRM - Association

Destins de l'université

Alessandro Russo

Translation : Fabio Bruschi

- 1 Le titre que le collectif éditorial de *Polygraph* a choisi pour ce numéro spécial, « Il y a des étudiants dans l'Université »¹, invite à discuter de la situation en dehors des lieux communs et des fausses évidences. À l'université, il y a bien entendu aussi les professeurs, mais ce n'est pas mauvais de commencer par les étudiants. J'ajouterais tout de suite la question : « où ? » À l'université, « il y a » certes l'étudiant, mais quelle est sa « place » ? Celle de l'apprenant ? Du « destinataire » de ces fonctions didactiques qui, à côté de celles de la recherche, composent la « mission » de l'université moderne ? Les évidences grouillent d'équivoques.

1. Humboldt et Lyotard

- 2 À titre d'exemple, prenons la combinaison de l'enseignement et de la recherche. Il est inévitable de citer Humboldt comme celui qui, le premier, formula l'unité de l'enseignement et de la recherche comme l'essence de l'université moderne. Toutefois, Humboldt ne théorisa pas deux fonctions complémentaires, mais une relation singulière, qui compose un ensemble *incomplet*. La thèse d'Humboldt est bien connue : à la différence des autres formes d'enseignement, les « Établissements scientifiques supérieurs » – il parle de ce que nous appelons « université », mais en 1810 il ne l'appelle pas par ce nom – traitent le savoir comme « non résolu », incomplet, indéfiniment ouvert vers quelque chose dont on ne sait pas bien ce que ça pourrait être et qu'on continue à chercher en tant que tel. À l'université, l'édifice du savoir comprend un côté ouvert, une façade continuellement en construction, jamais accomplie, jamais pleinement stabilisée.
- 3 Humboldt accomplit une fondation axiomatique de l'université moderne précisément autour de cette idée de l'incomplétude systémique du savoir. Toutefois, justement en raison de l'axiome de l'incomplétude du savoir, la place de l'étudiant ne peut pas être simplement déduite de la « transmission de connaissances » depuis celui qui sait vers celui qui ne sait pas. Humboldt utilise un paradoxe célèbre : dans les « Établissements scientifiques supérieurs », dit-il, non seulement les étudiants ont besoin de l'enseignant,

mais l'enseignant a besoin à son tour des étudiants : il en a tellement besoin que, si ceux-ci « ne se regroupaient pas d'eux-mêmes autour de lui, il irait à leur recherche »². Dans l'université, l'enseignant ne peut pas faire sans l'étudiant, parce que ce dernier est situé en un point-clé de l'incomplétude du savoir. Étant donné que l'enseignant se soucie de cette incomplétude, de cette ouverture du savoir au non-su, il « a besoin » de l'étudiant. L'enseignant a certes bien plus de « savoir », mais il est pour cette raison exposé au risque de se scléroser dans ce savoir, et tire ainsi le plus grand bénéfice de la confrontation avec des énergies intellectuelles qui, étant justement moins pourvues de « savoir », sont aussi moins sujettes à des préjugés et davantage disponibles à chercher dans toutes les directions. De son côté, l'enseignant tend à parcourir des voies et des directions déjà constituées, fussent-elles celles qu'il a lui-même construites, qui demeurent inévitablement plus étroites par rapport aux possibilités réelles de son propre champ de connaissance – possibilités qui apparaîtraient si ce champ de connaissance était considéré depuis la perspective d'un moins-de-savoir.

- 4 Ce paradoxe n'est pas un aspect marginal, mais un élément crucial de la vision humboldtienne de l'université, que d'habitude on mentionne rarement, comme s'il s'agissait d'une rhétorique d'autrefois. Humboldt est souvent considéré aujourd'hui comme un « mythe fondateur » que l'on ne peut plus prendre au sérieux, comme la source d'une « narration » qui ne peut plus guider une réflexion sur l'université. Toutefois, c'est justement celui qui a le plus mis en garde contre la fin des « grands récits », à savoir Jean-François Lyotard, qui nous fournit un éclaircissement décisif de cette idée humboldtienne. Dans *La condition postmoderne*, livre également rédigé comme un rapport d'un philosophe pour un gouvernement (celui du Québec dans le cas de Lyotard, celui prussien dans le cas d'Humboldt), Lyotard introduit un deuxième paradoxe, apparemment plus embarrassant, concernant la nature singulière de la relation pédagogique universitaire. L'enseignant universitaire, dit Lyotard, n'enseigne pas seulement ce qu'il sait, mais aussi « ce qu'il ne sait pas »³. Ce qu'il ne sait pas, mais qu'il cherche, bien entendu, à savoir à travers sa recherche.
- 5 À qui s'adresse, en effet, l'enseignant universitaire ? À des étudiants auxquels il transmet des savoirs – ou, comme on le dit dans la langue de bois de la bureaucratie universitaire, des « compétences » ? Dans un certain sens, cela est vrai : l'enseignant veut former des « compétents », mais en réalité cet objectif est secondaire par rapport à un autre, bien plus fondamental, qui est celui de « former des égaux ». Ce que l'égalité partage avec l'enseignement dépend de la nature même de l'enseignant en tant que chercheur. Selon Lyotard, l'enseignant universitaire est un chercheur qui, à l'intérieur de l'université, s'adresse à des « pairs » – les autres chercheurs – auxquels il expose à la fois les résultats et l'avancement même de sa recherche, et auxquels il demande qu'ils évaluent et discutent ces résultats dans des conditions de parité. Or, dans la mesure où un enseignant universitaire est choisi pour enseigner seulement s'il prouve qu'il est un chercheur original, lorsqu'il enseigne il n'arrête pas de parler en tant que chercheur. Il y a toutefois une complication : dans l'enseignement, il ne peut pas supposer qu'il s'adresse à des « pairs », mais, néanmoins, il doit former dans ses auditeurs les « compétences » nécessaires pour évaluer ce qu'il est en train d'exposer, c'est-à-dire pour évaluer son enseignement en tant qu'enraciné dans sa recherche.
- 6 On nous dira qu'à l'université on n'enseigne pas exclusivement, et même pas principalement, les résultats de sa propre recherche originale. Cela arrive plutôt dans des circonstances rares : on est le plus souvent tenu d'enseigner une bonne partie du

« programme institutionnel » et on expose les résultats de ses recherches seulement dans des cours et des moments déterminés. Mais ce n'est pas le point, et dans tous les cas la recherche n'est pas exactement un réservoir que l'on exploite pour la didactique. Le problème est plutôt que lorsqu'on enseigne à l'université, même lorsqu'on donne le cours le plus « institutionnel » qui soit, on enseigne à partir de sa position de chercheur, et c'est depuis cette perspective que l'on présente l'« édifice du savoir ». Il s'agit donc d'une perspective qui privilégie la façade manquante, le côté « pas encore » construit, celui sans cesse *in progress*. Pour pouvoir parler depuis cette perspective, pour mettre en avant le bord ouvert du savoir – du champ spécifique du savoir dans lequel il travaille –, l'enseignant devra bien entendu inévitablement se référer de manière plus ou moins directe à ce qu'il fait lui-même pour maintenir ouvert ce côté de l'édifice, et devra par conséquent mettre en jeu sa propre activité de chercheur. Ce faisant, s'il parle véritablement en tant que chercheur – *als Gelehrte*, aurait dit Fichte – il ne pourra que s'adresser à des « pairs », auxquels il présente le résultat de sa propre recherche et demande une évaluation motivée. D'autre part, afin d'obtenir cela, son enseignement ne pourra qu'être orienté vers la « formation de chercheurs », et en ce sens l'enseignement ne pourra que tendre à être un « rapport entre égaux ».

- 7 En bref, le rapport entre enseignant et étudiant à l'université n'est pas seulement un rapport entre quelqu'un qui enseigne et quelqu'un qui apprend. Il ne peut qu'être un rapport entre un chercheur expérimenté et un chercheur en formation. On pense au début du *Traité d'harmonie* de Schönberg : « J'ai appris ce livre de mes élèves ». À l'université, il faudrait toujours enseigner non seulement parce que l'on « sait », mais aussi parce que l'on est capable « de se compromettre, de dire des choses provisoires que l'on devra peut-être rétracter plus tard », d'être quelqu'un qui est « toujours à la recherche et réussit de temps en temps à trouver quelque chose »⁴.
- 8 Les deux paradoxes – celui d'Humboldt et celui de Lyotard – éclairent un point essentiel dans la relation pédagogique universitaire : le rôle actif du moins-de-savoir, comme ce qui détermine à la fois la tension intellectuelle de ce qu'on appelle « recherche » et la singularité d'une didactique articulée à la recherche. Surtout, les deux paradoxes montrent que la place de l'étudiant est ce qui marque l'incomplétude du savoir. C'est en raison de son moins-de-savoir que l'étudiant constitue une ressource indispensable pour l'enseignant qui y cherche précisément ces ouvertures vers des possibilités impensées, et en définitive impensables, du point de vue du tout-savoir. C'est en ce sens que, en s'adressant à l'étudiant comme à un chercheur potentiel, l'enseignant le fait participer – comme il le fait avec les autres chercheurs – non seulement à ce qu'il sait, mais aussi à ce qu'il « ne sait pas » encore et qu'il aspire à savoir par un projet intellectuel déterminé. C'est justement dans le vis-à-vis entre cette ambition et ce projet que l'on trouve le centre de la didactique universitaire. Comment s'adresser à des chercheurs en formation, en parvenant à doser efficacement le savoir que l'« on sait » et ce savoir que l'« on ne sait pas » (encore), sa science et son ignorance ?
- 9 Les thèses d'Humboldt et de Lyotard sont deux points de vue philosophiques capables de regarder le savoir depuis une distance particulière : cette distance de pensée que toute philosophie n'a jamais manqué de mettre en œuvre par rapport au savoir et à la connaissance. Il s'agit au fond du rapport, dans l'enseignement, entre savoir et penser, du « je sais que je ne sais pas » socratique, car, pour le dire plus allègrement avec Bill Readings, « le savoir ne nous dispense pas de penser ». Humboldt et Lyotard, comme je le rappelais plus haut, sont deux philosophes qui écrivent leurs thèses sur l'université en

s'adressant à des gouvernements. Humboldt avait même des fonctions ministérielles, mais ses enjeux étaient surtout philosophiques. La célèbre formule lyotardienne sur la « condition postmoderne » concerne avant tout une « condition » du savoir dans l'université. Dans tous les cas, les deux textes sont des rapports sur le savoir dans ce que l'on appelle « université ».

2. Strates

- 10 Humboldt et Lyotard sont toutefois aussi les noms d'un moment inaugural et « peut-être » – c'est Lyotard qui dit « peut-être » – d'un moment situé à proximité d'un passage épochal. Mais alors, où en sommes-nous aujourd'hui ? Sommes-nous posthumes, comme l'écrivait Bill Readings, de la « fin » de l'université « historique » ?⁵ En un déclin inexorablement parallèle à celui de l'« État-nation », dont l'université aurait incarné le projet de culture ? Sommes-nous aujourd'hui dans l'université « post-historique », ou « post-moderne », ou « post-welfare » ?⁶ Certains parlent aussi d'université post-humboldtienne.⁷ Mais si nous sommes vraiment « après » quelque chose, si la « fin » d'une « époque de l'université » est derrière nous – et il est clair que ce « post » ne concerne pas seulement l'université –, nous devrions être capables de la périodiser de manière adéquate afin de pouvoir la penser.
- 11 La voie que je voudrais proposer est celle d'une « archéologie de l'université ». Elle est différente de celle de Readings – mais combien une discussion avec lui aurait pu être intéressante aujourd'hui – et se réfère évidemment, bien qu'avec des précisions que je donnerai plus bas, à quelques perspectives ouvertes par Foucault dans *Les mots et les choses*.⁸ Je crois que des fouilles « archéologiques » sur le site universitaire conduiront à trouver plusieurs stratifications, qui se superposent et s'entrecoupent suivant un ordre non progressif, mais qui requiert une périodisation croisée. Le parcours qui mène du paradoxe de Humboldt au paradoxe de Lyotard, par exemple, est l'une de ces « strates archéologiques », à côté de laquelle il y en a sûrement d'autres, qui sont enchevêtrées avec elle. Le problème est de savoir comment identifier ces strates, et comment en penser les entrecroisements.
- 12 Une autre strate de cette périodisation multiple concerne la consistance institutionnelle de l'université moderne. Si les thèses humboldtiennes marquent la fondation axiomatique de l'université moderne, sa création institutionnelle comme « appareil d'État » – que cet appareil soit public ou privé est, comme Althusser l'a expliqué, secondaire – est en réalité postérieure de plusieurs décennies. C'est seulement vers les années 1870-1880 que se constitue une université pourvue de cette organisation institutionnelle qui persistera pendant tout le XX^e siècle.
- 13 Il existe tout un débat historiographique interminable sur la signification réelle de la « résurrection » de l'université par Humboldt, par rapport aux développements successifs de l'éducation supérieure.⁹ La double fondation du modèle institutionnel de l'université moderne – la fondation humboldtienne du début du XIX^e siècle, et ensuite l'affirmation complète de l'université au niveau international dans les dernières décennies du siècle – constitue en effet un problème compliqué, que l'on ne peut résoudre qu'en précisant sa périodisation. Tout d'abord, il est correct de parler de « résurrection » de l'université avec Humboldt, dans la mesure où il faut en souligner la discontinuité avec l'université médiévale. Toutes les célébrations de l'origine médiévale de l'université moderne sont imaginaires. Par exemple, lorsqu'en 1888, l'université de Bologne décida de célébrer très

solennellement son « huitième centenaire », en réalité elle célébrait sa récente institution en tant qu'appareil d'État italien, parallèlement à ce qui se passait dans les États européens et en Amérique du Nord. Ensuite, lorsqu'en 1988, a été célébré le IX^e centenaire, il s'agissait en réalité du centenaire du « VIII^e centenaire », c'est-à-dire de la réplique de la cérémonie de la fin du XIX^e siècle dans laquelle l'université avait mis en scène sa propre constitution institutionnelle. La cérémonie de la fin du XX^e siècle doit être lue de manière symptomale. Comme un symptôme qui va, toutefois, dans le sens inverse de la cérémonie du siècle précédent : ce n'est pas le symptôme de l'assurance de sa consistance institutionnelle, mais plutôt d'une difficulté obscure à la reconnaître.

- 14 Pour une périodisation réaliste de l'université moderne, il est avant tout essentiel de ramener à de justes proportions l'image de sa continuité avec l'université médiévale.¹⁰ Celle qui continuait à s'appeler « université » jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, mais qui n'avait plus rien en commun avec l'université médiévale, et celle qu'Humboldt fonde axiomatiquement autour de 1810 – et ce n'est pas par hasard qu'il ne l'appelle pas tout de suite « université » – sont complètement différentes de l'université médiévale. Trois ou quatre siècles de ruines les séparent, une vraie « université en ruine », du moins du XVI^e au XVIII^e siècles. L'université médiévale était déjà rentrée dans un déclin irrépensible au cours du XV^e siècle, et depuis longtemps toute son impulsion novatrice, surtout son impulsion philosophique, s'était desséchée : l'enseignement était devenu de plus en plus formaliste.
- 15 Pour le monde intellectuel de la Renaissance, l'université était devenue une concentration de toutes les absurdités pédagogiques et théoriques. Rabelais, Érasme, Montaigne étaient tous féroce­ment critiques à l'égard de l'université médiévale. Aujourd'hui les programmes d'« internationalisation » et d'échange entre étudiants s'appellent « Erasmus ». Quelle ironie, peut-être involontaire : car Érasme avait écrit un *Antibarbaros*, où la « barbarie » était avant tout celle qui était enseignée par les professeurs de l'université, les mêmes dont Rabelais se moquait en les traitant de « sorbonagres » ou « sorbonicoles ». Gargantua prescrivait à Pantagruel de se purger complètement de tout ce qu'il avait appris à l'université avant de commencer des études sérieuses, qui l'auraient finalement mené vers la vraie connaissance. Et comment ne pas rappeler que par la suite, à partir du XVII^e siècle, la révolution scientifique galiléenne se développe pour plus de deux siècles, de manière générale, à l'extérieur des institutions scolaires ? À savoir dans les « académies », et non pas dans les « universités » – moins encore dans les collèges des Jésuites.
- 16 Pour des raisons de célébration, on peut certes dire que l'université de Bologne fut fondée en 1088, mais, outre le fait qu'il n'y eut aucun acte de « fondation » mais seulement que c'est la date des premiers documents qui en enregistrent l'existence –, on sait cependant que l'université médiévale était tout autre chose. Elle avait un enjeu intellectuel qui lui était propre – la philosophie scolastique, par exemple – qui impliquait une organisation didactique singulière – que l'on pense au fait qu'originai­rement elle ne comportait aucune forme d'examen – et avait bien entendu une organisation institutionnelle dont il ne reste pratiquement rien. S'il en reste quelque trace, elle est entièrement refondue dans une autre « université ». Lorsque le nom « resurgit » au XIX^e siècle, c'est au croisement de différents événements dont il faut identifier l'articulation. La continuité supposée avec l'université médiévale a la même valeur mythologique que, au Moyen-Âge, on attribuait à la *translatio studii* (d'Athènes à Rome, à Byzance, à Paris) modelée sur une *translatio imperii* qui aurait suivi les mêmes étapes.¹¹ En réalité, l'université médiévale fut, comme le

soulignait Durkheim, une « création sans précédents »¹². L'université moderne est tout autant « sans précédents ».

- 17 Revenons au problème de la périodisation. On ne peut pas ne pas rappeler qu'avant la « résurrection » humboldtienne il y a la Révolution française. On sait qu'Humboldt était fort méfiant à l'égard de la Révolution française. Marx l'aurait sans doute classé dans cette bande de « bourgeois allemands » qui « reculèrent d'effroi devant la mise en œuvre de ce libéralisme énergique de la bourgeoisie, dès que cette mise en pratique se manifesta par la Terreur et, aussi, par la recherche sans scrupules du profit »¹³. Toutefois, par-delà les rapports compliqués d'attraction et de répulsion que toute la philosophie classique allemande entretint avec la Révolution française (et même la position de Marx sur la « révolution bourgeoise » constitue un problème complexe), celle-ci fut aussi un antécédent essentiel pour l'idée humboldtienne de l'université.
- 18 En vue de notre périodisation, la Révolution française doit être comprise non seulement, bien entendu, comme un point de passage épochal de la politique et de l'État, mais aussi comme un point de passage spécifique des formes de la didactique et de l'organisation de l'enseignement, qui concerne par ailleurs la conception même du rapport aux savoirs. Comme le montre Émile Durkheim en fournissant des détails abondants, les *Écoles Centrales*, créées après un débat prolongé qui culmina sous la Convention – même si elles furent réalisées après Thermidor –, furent le vrai noyau originaire du système scolaire moderne et en particulier de son segment moyen et supérieur. Les *Écoles Centrales* furent décisives avant tout parce qu'elles firent entrer dans l'école toutes les nouveautés produites par le tournant galiléen, et que le catholicisme et les Jésuites avaient rigoureusement bannies de l'enseignement. L'ensemble des savoirs qui constituent ce que Foucault appelait l'*épistémè* moderne entra tout d'un coup dans l'école : toute l'étude des phénomènes physico-naturels, à côté de l'étude des phénomènes historico-sociaux, dans des formes et même avec des dénominations étonnamment proches de celles d'aujourd'hui.¹⁴ Les *Écoles Centrales* furent une météore, apparue pendant très peu d'années, et qui, seulement un siècle plus tard, après avoir été oubliée pendant tout le XIX^e siècle, fut réévaluée grâce au génie de Durkheim comme le « germe », pour employer sa métaphore « biologique », des systèmes éducatifs modernes et contemporains.
- 19 Les *Écoles Centrales* furent aussi une innovation sur le plan de l'organisation didactique. Non seulement les révolutionnaires français introduisirent d'un coup, d'un moment à l'autre, dans l'école, les principales et plus récentes nouveautés de la pensée et de la science, mais ils comprirent aussi que l'unité de ces savoirs, leur consistance réciproque, était plus que jamais problématique, et réalisèrent sur le plan de l'organisation didactique l'une des innovations les plus hardies. Dans les *Écoles Centrales* fut aboli le système de la « classe scolastique » qui avait dominé le collège jésuite – où elle avait accompli, tonnaient Durkheim, un rôle basement disciplinaire et « immoral » – et fut introduit le système des « cours ». C'était l'étudiant qui choisissait en totale liberté quels cours suivre et comment organiser son plan d'études. L'importance de cette innovation – que par ailleurs Durkheim admirait beaucoup, malgré son inclination bien connue à privilégier l'« unité morale » de l'école – consistait dans le fait d'enregistrer avec un réalisme fort une nouveauté fondamentale qui caractérisait la constitution contemporaine de l'*épistémè* moderne : sa « fragmentation » intrinsèque, le fait que les sciences particulières sont de plus en plus menées à traiter leur objet et leur champ d'étude indépendamment les unes des autres, sans qu'il soit possible de penser les inscrire dans un « Ordre » épistémique unitaire.

- 20 La référence foucauldienne requiert plusieurs précisions. Alain Badiou a récemment adressé des critiques de principe à la construction théorique de *Les mots et les choses* – s'agit-il vraiment d'une perspective philosophique ? quel est son enjeu réel ?¹⁵ – que je discuterai plus bas. Pour l'instant, je me limiterai à reprendre à Foucault un élément « descriptif » : un point fondamental qui caractérise le passage de l'*épistémè* classique à l'*épistémè* moderne est la disparition de l'idéal d'une *mathesis universalis* dans laquelle puissent converger au même titre, par exemple, la « grammaire générale », l'« histoire naturelle » ou l'« analyse des richesses ». Les nouvelles sciences empiriques – la linguistique, la biologie, l'économie – ne s'inscrivent pas *a priori* dans un même ordre épistémique, mais chacune d'entre elles est tournée vers l'intérieur de son objet : elles « s'enroulent sur elles-mêmes », comme l'écrit Foucault. La perspective foucauldienne est précieuse, parce qu'elle relève avec une attention minutieuse ces éléments de discontinuité. Si l'on veut tracer une périodisation réaliste de l'université moderne, on doit les prendre en considération.
- 21 Il y a, bien entendu, des continuités et des discontinuités. Par exemple, il y a un lien décisif entre la redécouverte galiléenne de la mathématique grecque et tous les développements de la science moderne. Le passage de l'*épistémè* classique à l'*épistémè* moderne n'est pas seulement une rupture. Toutefois, Foucault relève que l'*épistémè* moderne fonctionne selon une série de relations réciproques entre les savoirs, et surtout selon une manière de concevoir l'unité générale des savoirs, qui ne sont plus ceux de l'*épistémè* classique. La mathématique et la physique continuent certes à se développer et à influencer profondément l'ensemble des savoirs modernes. Mais tous les savoirs sont bien plus déliés entre eux que dans l'époque précédente, ils ne convergent pas spontanément, pour ainsi dire, vers un ordre épistémique unitaire. Les sciences déductives – la mathématique et la physique – exercent un rôle décisif, mais les études de la vie, du travail, du langage, en dépit des rapports même opérationnels qu'elles peuvent entretenir avec la mathématique, sont des champs rigoureusement séparés entre eux, bien plus que leurs prédécesseurs ne l'étaient dans l'espace de l'*épistémè* classique. L'« histoire naturelle », la « grammaire générale » ou l'« analyse des richesses » – c'est la description proposée par Foucault – se meuvent en présupposant un idéal épistémique unitaire. La biologie, la linguistique ou l'économie, au contraire, procèdent indépendamment de la présupposition d'une unité d'ensemble du savoir.
- 22 On peut donc dire que les *Écoles Centrales* s'organisent suivant des relations entre les savoirs propres à l'*épistémè* moderne. Le passage à l'*épistémè* moderne est, par ailleurs, situé par Foucault exactement dans les deux dernières décennies du XVIII^e siècle, même s'il ne cite jamais la Révolution française – et savoir pourquoi qu'il ne le fait pas est bien entendu un problème. Non seulement la décision de maintenir une indépendance didactique absolue des « cours » entre eux dans les *Écoles Centrales* signale la clairvoyance « épistémique » des révolutionnaires français, mais il est tout aussi important que le principe de l'unification était renvoyé à l'étudiant, qui pouvait choisir en totale liberté quels cours suivre. Non seulement on parlait de la constatation que les différents savoirs ne constituaient aucune unité présupposée, mais aussi leurs relations réciproques sur le plan de l'organisation didactique étaient déléguées aux étudiants. C'était l'étudiant qui choisissait, et qui choisissait justement à partir d'un désir qui ne pouvait qu'être fondé sur le point de moins-de-savoir du cadre dans son ensemble. Ses enseignants en « savaient » sans doute davantage, mais ils ne choisissaient pas le plan d'études.

- 23 En raison de l'attitude d'Humboldt à l'égard de la Révolution française, il est probable que les *Écoles Centrales* ne furent pas pour lui une référence ; et pourtant le programme humboldtien est unimaginable sans la Révolution française. Le point important est que les *Écoles Centrales* furent le point de passage décisif de l'introduction des sciences modernes dans l'école. En ce sens, elles furent un antécédent décisif de la formation de l'université moderne, et en général des systèmes scolaires modernes. Il faut aussi relever que dans ce moment fondateur la place de l'étudiant est si cruciale dans toute l'organisation didactique que c'est lui qui décide de l'unité même du programme pédagogique.

3. Une périodisation à rebours

- 24 Nous avons donc identifié deux passages initiaux, différents et sous beaucoup d'aspects opposés, mais finalement conséquents : les *Écoles Centrales* et Humboldt. À la fin du XVIII^e siècle, on trouve le noyau de l'invention didactique moderne, qui peut être situé au cœur même de la Révolution, lorsque pour la première fois fait surface systématiquement dans l'école l'ensemble des savoirs modernes. Immédiatement après, dans la première décennie du XIX^e siècle, on a la fondation axiomatique de l'université par Humboldt. Toutefois, au moins soixante-dix ans ont dû s'écouler avant que l'université ne se constitue institutionnellement. Quels sont les facteurs qui déterminent ce passage ? On avance à tâtons, avec des matériaux « archéologiques » incomplets, dont on ne voit pas encore clairement les superpositions et les relations réciproques, mais on cherche une voie particulière pour poursuivre la périodisation.
- 25 La voie que je propose maintenant est celle d'une périodisation « à rebours ». Partons de la crise actuelle, par trop évidente, de l'université moderne, mais aussi de l'ensemble de l'école du XX^e siècle.¹⁶ Quand est-ce que son fonctionnement commence à s'enrayer ? Il est clair que la discontinuité fondamentale doit être située autour des années 1960-1970. Entre 1965 et 1975, l'université entre dans une série de turbulences au niveau mondial, à l'origine desquelles il y a l'un des événements politiques les plus énigmatiques du XX^e siècle, la Révolution culturelle chinoise, sur laquelle plane par ailleurs une aura d'ignorance superstitieuse. La politique chinoise de la deuxième moitié des années 60 est marquée par une série d'événements embrouillés, et jusqu'à aujourd'hui très peu étudiés dans leur ampleur et complexité, mais dont la phénoménologie est caractérisée, du moins en ce qui concerne la partie qui nous intéresse ici, par quelques éléments aisément reconnaissables qui anticipent une sorte de modèle général de la crise universitaire de ces années-là au niveau mondial.
- 26 En effet, la Révolution culturelle est le nœud de trois éléments apparemment hétérogènes : l'université, le parti-État et les ouvriers. La Révolution culturelle chinoise commence, comme on le sait, dans les universités¹⁷, elle investit immédiatement la nature politique du parti-État, et s'étend en l'espace de quelques mois à une série de grandes agitations ouvrières. Les dirigeants principaux du parti communiste chinois, Mao Zedong d'un côté et Liu Shaoqi de l'autre, se divisent justement à propos de l'attitude à tenir face aux agitations étudiantes. Pour les uns, il s'agit d'un élan de rénovation dont il faut encourager les formes subjectives les plus multiples, alors que pour les autres, il s'agit d'une source de danger qui mine l'existence même du parti-État. En outre, troisième élément crucial, en l'espace de quelques mois les mouvements étudiants chinois s'étendent jusqu'à susciter une série de turbulences ouvrières intenses, qui culminent dans la « Tempête de janvier » 1967 à Shanghai. Il s'agit donc du nœud de trois crises

simultanées : de l'université, des partis politiques et de la catégorie politique de classe ouvrière. Dans l'université explose une inquiétude de masse qui met en question le fait que l'université puisse continuer en tant que telle. Tout de suite après, c'est le parti-État qui est investi, dont on conteste jusqu'à la nature politique, surtout au moment où nombre de groupes politiques ouvriers sont créés qui affirment une existence indépendante du parti-État lui-même.¹⁸

- 27 Quelle logique relie – dans cette situation de grande politisation de masse – des éléments qui semblent aujourd'hui si disparates – l'université moderne, les partis politiques et la catégorie même de classe ouvrière ? La simultanéité de cette triple crise caractérise cette décennie politique au niveau mondial, bien qu'avec une série de variations nationales. En France et en Italie, le mouvement de 68 commence dans les universités, a immédiatement pour cible critique la politique des partis de gauche, notamment le parti communiste, et s'étend rapidement à des grandes agitations ouvrières qui débordent le cadre du syndicalisme et des partis ouvriers, et rentrent même souvent dans une polémique ouverte avec eux.
- 28 Aux États-Unis, la séquence politique qui s'ouvre à la moitié des années 60 a quelques caractéristiques propres, mais comporte là encore des niveaux hétérogènes : elle implique autant la dimension politico-étatique que la dimension académique et même épistémique. Une série d'agitations qui remuent la monotonie de la scène politique américaine et font surgir l'un des moments les plus riches de l'histoire politique et intellectuelle de ce pays commencent, avec un peu d'avance, au sein de l'université. Il y a néanmoins deux éléments qui caractérisent spécifiquement la situation américaine : la critique de la guerre impérialiste au Vietnam et les luttes de grandes masses de noirs pauvres pour l'égalité. En outre, aux États-Unis le lien entre critique de la guerre impérialiste au Vietnam et critique du système universitaire est particulièrement étroit. D'autre part, même s'il n'existe pas un parti communiste comparable pour son importance aux partis communistes européens, la critique des partis politiques est également cruciale. En réalité, la critique de la politique extérieure américaine frappe les deux partis, ou mieux, excède les distinctions parlementaires : Kennedy est un démocrate, mais il est aussi l'initiateur de la guerre ; Johnson est plus *liberal*, veut la *great society*, mais étend l'agression ; et finalement ce sera paradoxalement un républicain, Nixon, qui trouvera une voie pour sortir de l'impasse.¹⁹
- 29 Le problème qui doit être éclairé est de savoir pourquoi, au niveau mondial, l'université est le lieu où commence une décennie politique mondiale qui marque l'épuisement des partis politiques du XX^e siècle. Y a-t-il un lien structurel entre université moderne et partis politiques, qui est mis en lumière justement par cette crise ? En outre, quel est le rapport entre crise universitaire et crise politico-étatique de ces années, d'un côté, et, de l'autre, les premiers symptômes d'une inconsistance possible de l'espace général du savoir moderne ? *Les mots et les choses*, paru en 1966, se terminait avec la prévision que la crise, alors déjà clairement diagnostiquée, du champ des sciences humaines comportait une décomposition probable de l'ensemble du réseau de rapports qui avait rendu possible la conception unitaire de l'*épistémè* moderne. Par ailleurs, il n'y a aucun doute que l'université moderne a incarné l'unité générale du savoir moderne, et que c'est donc aussi dans cette instabilité épistémique qu'il faut chercher les racines de la crise universitaire de ces années-là.
- 30 Faisons un pas à la fois, toujours dans notre périodisation à rebours, en nous bornant pour l'instant à la relation entre université et partis. Entre 1945 et 1965, on a les vingt

années de la plus grande expansion des systèmes scolaires et universitaires à un niveau mondial. Cette croissance – qui dura jusqu'à la moitié des années 70 et qui, à partir de cette date, commença à décliner – ne peut pas être expliquée suivant la logique de l'évolution naturelle des formes étatiques modernes. Je vais au contraire soutenir que l'université et l'école moderne sont des formations « anormales », que non seulement elles ne correspondent à aucune évolution « bureaucratique-rationaliste » de l'État moderne, mais qu'elles ont en définitive une origine extra-étatique.

- 31 En ce qui concerne le deuxième après-guerre, le facteur principal de l'expansion des systèmes universitaires et scolaires au niveau mondial est le contexte de la « Guerre froide », qu'il faut considérer dans des aspects « civils » – de compétition idéologique entre modèles politico-étatiques alternatifs – et non pas simplement comme un « chantage nucléaire » réciproque. L'importance de l'école, et surtout de l'université, dans les pays socialistes est bien connue. Les politiques éducatives étaient centrales tant sur le plan idéologique que sur le plan institutionnel, et elles incarnaient à la fois un idéal scientifique et un idéal égalitaire. Elles assuraient bien entendu aussi une fonction sociale disciplinaire, mais la référence égalitaire et scientifique était l'aspect principal de ces politiques. L'expansion scolastique et universitaire des pays socialistes fut, dans le contexte de cette compétition idéologique mondiale entre les deux « camps » socialiste et capitaliste, le facteur-clé de l'expansion mondiale des systèmes scolaires dans le deuxième après-guerre.
- 32 En d'autres termes, dans une grande partie du monde, l'école publique et l'université vivaient un développement sans précédents, et, qui plus est, dans une perspective égalitaire. La Chine était un exemple impressionnant d'un pays sorti d'une crise nationale déchirante ayant duré un siècle, et qui s'avérait capable en peu d'années de reconstruire ses institutions et de promouvoir les politiques éducatives à tous les niveaux : de la réduction remarquable de l'analphabétisme jusqu'à la création d'un système universitaire avancé. Dans la mesure où en URSS, en Chine et dans les autres pays socialistes, l'école et l'université étaient tellement importantes, les États-Unis et leurs alliés « occidentaux » devaient démontrer qu'ils étaient capables de faire mieux, d'être plus « égalitaires », d'avoir plus à cœur la science, l'école et l'université. Il y eut certainement aussi des facteurs internes. En Italie, par exemple, dans le deuxième après-guerre, la reconnaissance, quoique partielle et plus controversée que jamais, du rôle de la mobilisation populaire dans la guerre partisane antifasciste, et le fait que la République constituée après 1945 comportait un rôle institutionnel fort des partis communiste et socialiste, pesèrent significativement sur les développements dans un sens égalitaire de l'école publique. Même dans ce cas, toutefois, l'horizon général des politiques éducatives fut la « confrontation idéologique » qui se déroulait au niveau mondial sur ce terrain.
- 33 Sans doute, dans ce qu'on appelle les « Trente Glorieuses », c'est-à-dire dans les trois décennies qui suivirent la Deuxième Guerre mondiale, il y eut une grande croissance économique qui eut son poids dans les politiques éducatives des gouvernements, mais ce développement économique n'explique pas à lui seul l'expansion des systèmes scolaires. La croissance de l'économie, qui nous impressionne tellement aujourd'hui lorsqu'on la compare avec la situation de stagnation actuelle en Europe et aux États-Unis, fut à son tour le résultat de formes d'intervention étatique dans l'économie et dans la société visant une limitation générale des inégalités.²⁰ Parmi elles, il y eut aussi la diffusion de l'école et de l'université. Le surplus de richesse produit dans ces années aurait pu être utilisé de beaucoup de manières : dans l'industrie du divertissement ou pour faire la

guerre, par exemple. Il fut naturellement utilisé pour cela aussi : on fit des guerres et des jeux, mais pas seulement. Au contraire, pendant cette trentaine d'années, les États firent de grandes interventions pour développer l'école et l'université. Cela se passait, par ailleurs, dans une perspective politique et culturelle pour laquelle la question de l'école et de l'université était comparable à la question de la réduction des inégalités comme critère d'évaluation des politiques étatiques, et ce critère était à son tour entretenu par la compétition idéologico-étatique entre les deux « camps ». La singularité de la Guerre froide par rapport à n'importe quelle autre conjoncture diplomatico-militaire, y compris la conjoncture actuelle, fut justement qu'il ne s'agissait pas exclusivement d'une confrontation militaire. L'idée que la Guerre froide ne s'est pas transformée en guerre « chaude » en raison du fait que les opposants avaient tourné leurs armes l'un vers l'autre est seulement la superposition d'une vision militariste aujourd'hui dominante. En réalité, le facteur principal de la modération de la guerre ne fut pas le « chantage nucléaire », mais le fait qu'à côté de la compétition diplomatico-militaire entre les deux « blocs » se déroulait une compétition politique civile.²¹

- 34 La prééminence des politiques éducatives fut au niveau mondial le résultat de ces circonstances politiques générales. Le développement de l'université américaine après la Deuxième Guerre mondiale est significatif à ce propos. Vers la moitié des années 70, l'université américaine était à son point le plus haut de développement, mais elle était devenue si puissante seulement dans les vingt années précédentes, justement dans le contexte de la Guerre froide. Comme le rappelle Noam Chomsky, avant 1945, bien qu'elle fut très avancée dans le champ scientifique et technologique, l'université américaine était dans son ensemble fort « provinciale », et dans tous les cas ne pouvait pas prétendre à une hégémonie mondiale. C'est seulement depuis la fin des années 40 qu'un changement des équilibres de pouvoir dans le champ culturel se produisit, au bénéfice du rôle central du système universitaire et d'investissements importants du gouvernement fédéral. Cela fut en partie une réaction contre un « sentiment d'infériorité » des années précédant la Deuxième Guerre mondiale, lorsque les États-Unis étaient, sur le plan culturel, dans un rapport de subordination par rapport à l'Europe (« une stagnation culturelle, un peu comme le Midwest est vu par la côte Est aujourd'hui »²²), mais le changement eut lieu surtout sous l'impulsion de la Guerre froide. Comme l'a souligné Lewontin, la Guerre froide fut la raison principale d'une « expansion de l'académie sans précédents et explosive »²³, en ce qui concerne tant les conditions matérielles que les conditions idéologiques.
- 35 Les effets sur l'expansion de l'université américaine montrent toutefois à quel point la Guerre froide fut un entrelacement singulier de facteurs militaires et non militaires. L'université américaine de ces années-là se développe sous la pression d'un projet hégémonique impérialiste, mais ce projet ne peut éviter une confrontation à proprement parler « civile » entre deux modèles d'État et de société. Le cas le plus significatif est probablement celui des « *area studies* » – cette spécialisation académique si typiquement américaine qui se constitue à partir des années 50 – et des effets qu'ils ont produit sur l'ensemble du champ des sciences historico-sociales. Certes, la raison principale qui dirige une grande quantité de financements publics vers les *area studies* et vers le champ des sciences historico-sociales est une stratégie politico-militaire déterminée, qui comporte toutefois au moins deux séries d'éléments civils. La première est la connaissance détaillée sur le plan sociologique, politique, historique, anthropologique des différents pays sur lesquels la politique extérieure américaine vise à exercer une suprématie. La deuxième

est l'affirmation de la supériorité idéologique de la forme-État américaine, affirmation qui ne peut toutefois pas éluder une série d'élaborations théoriques très articulées. Que l'on pense, par exemple, aux théorisations de Parsons sur l'universalité du système social américain, et notamment de son système scolaire et universitaire, en tant qu'objectif suprême de l'évolution sociale,²⁴ ou aux lectures tout aussi articulées qu'un Fairbank ou un Levenson faisaient des rapports entre la tradition culturelle chinoise et la modernité scientifique et politique « occidentale ».²⁵ Tout en étant liées à des intentions hégémoniques, elles constituaient quand même aussi des formes civiles de *scholarship* ; elles étaient des perspectives de connaissance conditionnées par les préjugés de l'« idéologie américaine », mais elles étaient proposées sur un terrain qui n'était pas seulement celui de la destruction et de l'affrontement militaire.

- 36 Les *area studies* produisirent, comme l'a rappelé Wallerstein, une série de « conséquences imprévues »²⁶, c'est-à-dire des résultats qui excédaient, dans des formes contradictoires et dans des directions différentes, les limites de ce projet impérialiste hégémonique. Ils permirent, par exemple, de dépasser les frontières des spécialisations traditionnelles héritées du colonialisme du XIX^e siècle, comme celles des *Oriental Studies*, et d'ouvrir de nouveaux terrains de recherche dans lesquels se confrontaient et s'entrelaçaient l'ensemble des champs des sciences sociales. Par ailleurs, l'hégémonie de la sociologie fonctionnaliste, qui constitua, dans les années 1950 et 1960, le cadre théorique principal dans l'université américaine, y compris pour les *area studies*, dans l'horizon d'une vision apologétique de l'*American Way of Life*, se révéla ensuite aussi le véritable point faible de ce cadre unitaire.
- 37 La société américaine avait représenté, pour le fonctionnalisme parsonien, le paradigme de l'« égalité des chances », dans l'économie comme dans l'ensemble des rapports sociaux (le paradigme du *double interchange* que Parsons tirait de Keynes) et, en même temps, l'idéal réalisé de la représentativité complète du système des partis politiques, capable d'exercer n'importe quelle forme possible de médiation par rapport à tous les niveaux et les instances de la société : bref, le modèle d'État et de société capable d'affirmer spontanément sa supériorité sur n'importe quelle autre formation sociale.²⁷ À partir de la moitié des années 60, les révoltes de masse de noirs pauvres contre le racisme et la ségrégation, qui démystifiaient la promesse d'une *War on Poverty* basée sur une stratégie d'*equal opportunities*, et les révoltes des étudiants universitaires contre la guerre au Vietnam, qui dévoilaient la stratégie agressive et destructive de la politique étrangère américaine, touchèrent donc un nœud qui était à la fois politique, étatique, académique et théorique. Pour ces raisons, dans la seconde moitié des années 60, l'université fut l'épicentre du moment intellectuel le plus intense de la politique américaine du XX^e siècle. Que l'on pense au rôle joué par les organisations étudiantes et de jeunes enseignants comme le *Committee of Concerned Asian Scholars* dans l'opposition à l'agression militaire américaine au Vietnam et, en même temps, dans la critique de l'appareil théorique et de l'organisation institutionnelle des *area studies* en tant qu'inscrits dans la logique de l'hégémonisme impérialiste. Cette critique a été très efficace parce qu'elle touchait quelque chose, dans cette forme d'organisation universitaire et dans ses prémisses théoriques, qui ne se situait pas entièrement dans une logique exclusivement impérialiste. Au fond, le principal *concern* de ces jeunes *scholars* était l'intention d'utiliser cette même *scholarship* dans laquelle ils avaient été formés comme un instrument de limitation « civile » de la dérive militariste des États-Unis.

- 38 La croissance des systèmes universitaires dans les années 1950 et 1960 fut donc un effet du versant proprement civil qui, dans la compétition des deux « blocs », modérait la dimension proprement militaire de la Guerre froide. Les mouvements politiques des années 60, malgré les caractéristiques propres aux différents pays, eurent tous un épiscentre universitaire, en raison du rôle crucial que l'université jouait dans les systèmes politico-étatiques après la Deuxième Guerre mondiale. On peut affirmer que les années 60 ont mené à terme tant la Guerre froide que l'expansion de l'université, même si, dans les deux cas, les résultats de ces mouvements politiques sur les appareils institutionnels se sont manifestés avec du retard à partir de la fin des années 70 et, de manière définitive, dans la décennie suivante.
- 39 Le problème qu'il faut encore éclaircir est la coïncidence, au milieu des années 60, entre crise universitaire et crise des formes politico-étatiques du XX^e siècle, c'est-à-dire des partis politiques comme appareils essentiels dans le fonctionnement de l'État. En remontant dans cette périodisation à rebours, l'autre coïncidence qu'il faut constater est celle entre le moment où l'université moderne assume sa consistance institutionnelle et le moment où se constituent les partis politiques qui ont caractérisé la scène étatique du XX^e siècle : dans les deux cas, cela se passe autour des années 1870-1880. La connexion entre ces deux « strates archéologiques » – partis et université, les deux en tant qu'appareils d'État – est rendue plus complexe par la constitution accomplie, autour des deux dernières décennies du XIX^e siècle, de ce que Foucault appelle l'unité de l'espace général des savoirs modernes, telle qu'elle est incarnée par l'université. Un problème supplémentaire est donc, dans cette tentative d'archéologie de l'université moderne, de savoir comment évaluer la relation entre cette « strate » épistémique et les « strates » politico-étatiques.

4. Foucault

- 40 Une clarification des dettes et des distances par rapport à la référence foucauldienne devient ici nécessaire. J'ai rappelé plus haut que dans la perspective de Foucault l'*épistémè* moderne se caractérise comme intrinsèquement fragmentée. Le champ des nouvelles sciences empiriques est en particulier constitué par des savoirs – la biologie, l'économie, la linguistique – qui sont tous tournés vers l'étude de leur propre objet spécifique – la vie, le travail, le langage – sans converger *a priori* dans un idéal épistémique unifiant. Pour Foucault, ce sont les « sciences humaines » – la psychologie, la sociologie, l'étude des littératures au sens moderne – qui fournissent la médiation manquante. Cette médiation se réalise grâce à deux conditions : l'une est la proximité immédiate des sciences humaines avec les sciences empiriques mentionnées auparavant, dont elles tirent leur squelette conceptuel, l'autre est l'idée même d'« homme », comme objet de connaissance et condition de ce qu'il y a à connaître.
- 41 Mais Foucault précise aussi que les sciences humaines sont des médiateurs dangereux dans l'espace du savoir, et il le dit sur la base du diagnostic que les sciences humaines ne sont pas elles-mêmes des sciences, mais des « formations discursives » spécifiques, dont il trace avec maîtrise le réseau des dérivations conceptuelles à partir des sciences empiriques. Les sciences humaines entretiennent avec ces dernières une relation qui est à la fois de proximité et de distance. En bref, les sciences humaines n'ont pas pour Foucault une consistance conceptuelle propre, mais la tirent à travers une translation de concepts des domaines de la biologie, de l'économie et de la linguistique vers un autre terrain

spécifique, celui des « représentations », qu'elles soient individuelles ou collectives, conscientes ou inconscientes. L'objet des sciences humaines est l'homme qui « vit, travaille, parle », mais non pas dans les termes dans lesquels la biologie, l'économie et la linguistique s'en occuperaient. Elles s'en occupent bien plutôt en tant qu'il est un être capable de « se représenter » la vie, le travail, le langage. Or, Foucault montre que cet « homme » n'est aucunement la question la plus ancienne ou originaire de la pensée, mais la résultante de conditions particulières de l'*épistémè* moderne, ou mieux, ce qui s'installe dans le vide produit par le repli des différentes sciences empiriques sur elles-mêmes. L'« homme » accomplit ainsi un rôle essentiel de médiation entre elles, en suppléant à l'absence d'un ordre épistémique unitaire ; mais l'unification de l'*épistémè* moderne sous l'impulsion de la constitution des sciences humaines ne peut être, dans la perspective foucauldienne, que provisoire et incertaine.

- 42 Vers la moitié des années 60, Foucault voit justement dans la crise des sciences humaines, les symptômes d'une difficulté fondamentale. La dissolution possible de l'« homme » (« comme à la limite de la mer un visage de sable ») comme condition transcendante de l'*épistémè* moderne – c'est la conclusion de *Les mots et les choses* – est considérée par le philosophe français comme le signe d'une conclusion éphémère possible et imminente de la pensabilité de l'unité générale des savoirs modernes. Deleuze décrit Foucault comme un « nouveau cartographe », ou un « nouvel archiviste nommé dans la ville »²⁸. Ou plutôt, dirait-on, un « sismologue », qui était engagé à scruter les signes, et à analyser les vecteurs et les poussées les plus profondes, d'un mouvement tellurique qui allait peut-être toucher un point-clé des relations entre pensée et savoir.
- 43 C'est toutefois justement vers la manière dont Foucault traite du rapport entre pensée et savoir que Badiou formule ses objections concernant le statut philosophique de *Les mots et les choses*. Ces objections pourraient être résumées de la manière suivante : Foucault trace ses cartes épistémiques en explorant de manière minutieuse les articulations entre les savoirs, mais il contourne toute référence aux inventions de pensée en tant que telles : « un Cuvier des archives qui de quelques os livresques scrutés avec génie vous fait tout le brontosaurus d'un siècle ».²⁹ Pour Badiou, la tâche de la philosophie est d'articuler son propre itinéraire « sous condition » d'inventions dans les différents champs de la pensée (la mathématique, les politiques d'émancipation, l'art, la psychanalyse, etc.). Chez Foucault au contraire – écrit Badiou non sans sarcasme – on trouve un XVIII^e siècle dans lequel campent la botanique et les traités sur l'onanisme, l'étude de la monnaie et la physiologie chimérique, mais sans le calcul différentiel ou la théorie démocratique du contrat, sans Rousseau, Haydn, Lavoisier ou Goethe. « Bref, sans ce qui fait que pour la philosophie, anxieuse de s'envelopper dans les quelques propositions universelles dont l'humanité s'est montrée capable, le XVIII^e siècle existe ».³⁰
- 44 Badiou souligne que la question demeure toutefois ouverte de savoir où situer le « génie » de Foucault et comment évaluer l'apport de sa perspective « archéologique » pour une réflexion sur les destins de l'université. L'obstination avec laquelle Foucault n'a pas voulu être classé comme philosophe, du moins dans un sens conventionnel, comporte une série de positions antiphilosophiques, comme celles que Badiou critique. D'autre part, la perspective de *Les mots et les choses* serait inconcevable sans la recherche d'une manière de penser le savoir qui ne peut que s'enraciner dans la philosophie. Le sens de l'urgence qui anime cette œuvre de Foucault n'est pas le résultat de l'érudition historiographique, mais d'une position intellectuelle singulière qui consiste dans l'anticipation d'une conclusion éphémère probable. L'enjeu, comme le dit le sous-titre, est celui d'une

« archéologie des sciences humaines », mais le point de départ de cette série de « fouilles », qui est aussi le point d'arrivée du livre, est la décomposition probable et imminente de la consistance logique des sciences humaines et ses conséquences sur l'espace général des savoirs modernes. Il ne s'agit ni d'une histoire de la culture, ni d'une enquête historiographique qui a pour objet des « siècles » déterminés. Ce que Foucault recherche avec urgence est un dispositif qui permette de penser le savoir au-delà de la discontinuité imminente et probable de son unité générale. L'opérateur logique de cette recherche – le concept d'*épistémè* – est justement un principe de scansion épochnale du savoir, comme résultat de deux forces opposées : une tendance qui unifie toutes les connaissances dans un cadre « encyclopédique », et une tendance à la décomposition d'un tel cadre général. Chaque *épistémè* a à la fois une consistance unitaire et une désunité immanente : elle est rassemblée par une manière spécifique de concevoir l'espace général du savoir, mais elle est aussi exposée à la possibilité que cette unité ne vienne à manquer et à sa recomposition suivant des relations complètement neuves.³¹ Cette possibilité imminente est, au milieu des années 60, la prémisse principale de *Les mots et les choses*.

- 45 Que la position dans laquelle Foucault se situe dans cet ouvrage soit précisément celle de l'anticipation d'une conclusion épochnale de l'espace du savoir moderne, et donc de l'urgence de soumettre une telle conclusion à l'examen de la pensée, doit être par ailleurs considéré comme une condition fondamentale de son dispositif théorique. Entre ses thèses fondamentales, il n'y a pas seulement celle d'après laquelle « dans une culture et à un moment donné, il n'y a jamais qu'une *épistémè*, qui définit les conditions de possibilité de tout savoir. Que ce soit celui qui se manifeste en une théorie ou celui qui est silencieusement investi dans une pratique »³². Il y a aussi une autre thèse tout aussi essentielle : « sans doute l'âge classique, pas plus qu'aucune autre culture, n'a pu circonscrire ou nommer le système général de son savoir »³³. Étant donné cette impossibilité, comment Foucault pourrait-il donc nommer et analyser l'*épistémè* moderne, sinon de l'extérieur de sa propre « culture », à savoir en se situant de manière anticipée au-delà de sa conclusion imminente et probable ? Mais cette anticipation ne serait pas possible sans partir d'un désir de penser le savoir depuis une distance philosophique, autrement dit depuis une perspective capable de regarder au-delà de la temporalité des conjonctures épistémiques, de la décomposition et recomposition du système général du savoir.
- 46 D'autre part, l'obstination, et peut-être la coquetterie de Foucault lorsqu'il enfle un « masque » non philosophique, afin d'éviter d'être confondu avec les conventions académiques, n'est pas sans conséquences sur son appareil théorique. Les objections qu'Alain Badiou lui adresse ne se limitent pas à souligner combien la perspective de Foucault est distante de son idée d'une philosophie qui se pose sous une série de « conditions » de pensée externes à la philosophie elle-même, mais touchent une impasse réelle de l'« archéologie du savoir ». L'érudition géniale avec laquelle Foucault reconstruit les réseaux épistémiques – leurs trames, leurs fêlures, leur dissolution périodique et leur renouvellement dans des formes inédites – semble se mouvoir en définitive seulement suivant des lignes internes aux savoirs et à leurs relations réciproques. On garde l'impression que le savoir est entièrement engendré par le savoir lui-même, que les inventions de pensée n'y jouent aucun rôle significatif, et qu'elles sont même subordonnées aux conditions qui déterminent la consistance ou l'inconsistance d'une *épistémè*.

5. Marx

- 47 Considérons le passage de la stabilisation du champ des sciences humaines dans les dernières décennies du XIX^e siècle, qui nous intéresse tout particulièrement parce que, dans la périodisation de l'université moderne que nous recherchons, il apparaît simultanément à la constitution institutionnelle de celle-ci. Nous avons déjà rappelé que c'est aussi le moment où se forment les futurs partis politiques du XX^e siècle. Les cartes foucaaldiennes demeurent utiles, mais comme elles signalent seulement les voies intra-épistémiques, elles ne nous donnent pas toutes seules les coordonnées suffisantes pour nous orienter dans cette triple coïncidence.
- 48 Prenons Marx, par exemple. Foucault le cite de manière certes non conventionnelle, à propos de la succession des « modèles dominants » dans les sciences humaines dérivés des sciences empiriques. Marx serait l'exemplification de la prévalence d'un modèle « économique », qui suit le modèle « biologique » représenté par Comte et précède le modèle « linguistique » représenté par Freud. Or, mise à part l'élégance d'une série de symétries au goût très « universitaire », peut-on vraiment considérer Marx seulement comme la trace d'un moment déterminé de la translation des concepts de l'économie (le conflit et la règle) sur le terrain des représentations ? Et vice versa, le procès de constitution du champ des sciences humaines, et de leur rôle unificateur dans l'espace général du savoir, doit-il être ramené à une succession de modèles épistémiques prédominants ?
- 49 En réalité, le rapport du marxisme avec les sciences humaines, et notamment avec la sociologie, ne prit aucunement la forme de l'intégration, plus ou moins controversée, d'un certain courant méthodologique dans un champ du savoir en voie de constitution. La contribution principale du marxisme à la consolidation d'un champ des sciences historico-sociales fut bien plutôt produite par les réactions immédiatement contraires qu'il suscita. Le procès de constitution et de consolidation de la sociologie, par exemple, trouva dans la polémique contre le marxisme une impulsion propulsive et un facteur de cohésion essentiel. Pour nous limiter aux deux fondateurs modernes les plus importants, un point de départ de Weber est la réfutation de la conception matérialiste de l'histoire dans *L'éthique protestante* – ce sont les vicissitudes terrestres de la doctrine calviniste de la prédestination qui comptent, pas la « lutte de classe » – et pour Durkheim l'enjeu dans la *Division du travail social* est que les formes modernes de la division du travail soient régulées avec la « solidarité organique », et non pas avec la révolution. Ces positions « réactives » sont symptomatiques d'un problème qui ne peut pas être circonscrit aux dynamiques internes à l'épistémè moderne.
- 50 Essayons de suivre quelques pistes qui ne sont pas tracées dans les cartes, ni dans celles foucaaldiennes ni, à vrai dire, dans d'autres. Marx a été sans doute l'auteur d'inventions de pensée qui ont façonné les destins de la politique moderne. Sa vision de la politique est, c'est bien connu, entrelacée avec la science et l'histoire, mais si on y cherche simplement un épiphénomène des procès de stabilisation de l'épistémè moderne on n'avance pas beaucoup. Pour évaluer les rapports de la pensée de Marx avec l'espace du savoir moderne, il faut partir de la considération que son enjeu fondamental est de savoir comment les ouvriers peuvent s'organiser politiquement. La « conception matérialiste de l'histoire » a tout d'abord un noyau organisationnel ou, mieux, c'est un pari sur l'existence de formes de subjectivité qui, quoique socialement dépourvues de toute

« valeur » – les prolétaires possèdent seulement « leurs chaînes » –, peuvent être la clé d'une politique d'émancipation pour l'humanité tout entière.

- 51 Le pari du marxisme est que si les ouvriers – ces figures sans place identifiable de manière stable dans les rapports sociaux modernes, travailleurs partiels annexés pendant toute leur vie à des systèmes de machines, simple force de travail interchangeable dans le régime généralisé de la forme-marchandise – s'élèvent théoriquement au niveau de la conception matérialiste de l'histoire, ils peuvent, à partir de rien, inventer *ex novo* la politique. « Nous ne sommes rien, soyons tout » chantait *L'Internationale*. C'est afin d'être à la hauteur de cette invention – l'organisation politique de masses de gens qui ne comptent pour rien dans « l'état des choses existant », mais prétendent changer le cours du monde – que la construction théorique de Marx se développe en impliquant et en valorisant toutes les ressources du savoir, à partir des découvertes les plus neuves et controversées ; il suffit de penser à l'hymne à Darwin dans l'« Introduction » du *Capital*. En principe, il ne peut y avoir pour le marxisme de régions du savoir étrangères à son horizon théorique.
- 52 Toutefois, le fait que la théorie politique marxiste ne puisse se déployer que dans le champ le plus vaste possible de la culture ne dépend pas d'une vocation encyclopédique particulière qui lui serait propre, mais résulte d'une exigence critique fondamentale. Afin de poursuivre son pari, la politique d'émancipation qui trouve sa source dans le marxisme ne peut qu'exister dans une discussion théorique incessante avec tout ce qui, dans l'état présent du savoir – qui structure à son tour l'état des choses, pas seulement des mots –, nie catégoriquement que ceux qui n'ont jamais eu aucune voix au chapitre en politique et dans l'État puissent trouver leurs propres formes d'existence politique, et qu'il puissent même le faire en comptant seulement sur leurs capacités d'organiser leur pensée, sur leur propre autodiscipline intellectuelle. En effet, il n'y a aucun système de savoir qui ne se fonde sur la prémisse que le pari du marxisme est absurde. Pourquoi ceux qui n'ont aucun rôle dans la « participation et répartition du pouvoir » (ainsi sonne la célèbre définition weberienne de la « politique ») auraient-ils quelque chose de politiquement pertinent à dire ? Dans quel « espace général du savoir » a-t-il jamais été concevable que les gens ordinaires puissent non seulement penser politiquement, mais même réinventer la politique ?
- 53 L'enjeu du marxisme a une dimension « épistémique » seulement en fonction d'une intention critique indispensable. Le pari politique que les ouvriers puissent s'organiser *ex nihilo* peut être poursuivi seulement en critiquant et en réfutant, sur tous les niveaux où elle opère, l'idée qu'il est absurde de penser que les gens ordinaires puissent penser politiquement. Mais une telle idée opère dans chaque champ de la culture, dans chaque région de l'*épistémè*, car elle se fonde à son tour sur le dogme que les gens ordinaires n'ont aucune activité intellectuelle véritable, encore moins des convictions ou pensées indépendantes, mais seulement des croyances, des « prénotions », des habitudes, tout au plus des « caprices », qui doivent être dans chaque cas régulés par ceux qui les gouvernent.
- 54 La politique marxiste argumente au contraire à la faveur d'une possibilité inédite. Pour Marx, les ouvriers, s'ils s'élèvent théoriquement jusqu'à créer des formes d'organisation politique indépendante, ont la capacité de changer radicalement les conditions de la « division technique du travail » moderne – celle qui structure les relations dans la sphère productive, en la distribuant entre travail manuel et intellectuel, exécution et commandement – et de tourner les possibilités techniques de l'industrie moderne dans le

sens d'une abolition de la division du travail tout court. C'est un point-clé du programme de Marx : les « prolétaires » peuvent s'organiser politiquement pour se transformer eux-mêmes de « travailleurs partiels », expropriés des puissances mentales de la production et asservis au « despotisme militaire » de la « fabrique » – comprise comme paradigme des relations modernes du travail salarié –, en des hommes « omnilatéraux », c'est-à-dire capables d'accomplir tendanciellement n'importe quel travail, manuel ou intellectuel, et d'inclure toute l'humanité dans cette libération de la division du travail.

- 55 Il faut réfléchir dans des termes nouveaux sur l'histoire longue de ce pari, et en particulier sur la manière dont toutes les expériences politiques et étatiques qui s'y sont référées se sont terminées, c'est-à-dire sur comment se sont écroulés il y a quelques décennies la plupart des États socialistes et des partis communistes. Pourquoi, nés d'un projet aussi titanesque, se sont-ils soudain décomposés dans une fin sans gloire ? Aujourd'hui cette fin est acclamée triomphalement, non pas tant par les thuriféraires du « capitalisme », que par ceux qui ont toujours « compté » dans l'État – les « puissants » de chaque époque aujourd'hui pleinement réhabilités. Toutefois, de l'autocélébration des différents potentats étatiques on ne peut rien tirer qui permette de penser l'historicité de cette fin éphémère.
- 56 Ce qui s'accomplit sur le plan institutionnel vers la fin des années 1980 – la décomposition de l'URSS ou du PCI – n'est en effet pas seulement un règlement de compte entre les « puissants », mais avant tout le résultat différé des événements politiques de masse, au niveau mondial, des années 1960-1970. C'est la vitalité singulière de cette décennie politique mondiale qui fait apparaître l'enchevêtrement des « strates archéologiques » dont nous cherchons une périodisation à rebours : la crise de l'université moderne et des systèmes scolaires étatiques, l'épuisement politique de la catégorie de « classe ouvrière », la fin des partis politiques, l'incertitude sur la possibilité de concevoir de manière unitaire l'espace du savoir moderne.
- 57 Dans cette perspective, afin d'essayer de réfléchir sur l'historicité de ces plans différents et de leur relations, il faut les penser comme disposées dans un réseau d'actions et de rétroactions qui s'étend sur plus d'un siècle. Depuis la moitié du XIX^e siècle, l'existence organisée de la théorie marxiste a eu des conséquences profondes sur tous les niveaux de la politique et de la culture, à la fois par le développement de son pari politique, et sous une forme réactive, afin de la contester et de la limiter. Étant donné que cette doctrine politique s'adressait directement aux ouvriers et aux gens ordinaires, dans un projet de transformation révolutionnaire de l'État, elle a eu rapidement une grande diffusion de masse, mais a par ailleurs suscité des réactions défensives à la hauteur du danger. Lorsqu'il s'agit du marxisme, en effet, les États européens de la fin du XIX^e siècle, ou mieux, ceux qui « comptaient » dans les aménagements étatiques, n'avaient pas simplement à faire concurrence à un projet philanthropique pour l'assistance et l'instruction des pauvres. Il fallait faire face aux dangers qui venaient d'une doctrine profondément élaborée, capable de disputer aux plus hauts niveaux du savoir et de la pensée modernes, et qui en plus s'adressait aux grandes masses afin de « briser la machine de l'État bourgeois ».
- 58 Du moins à partir de 1848, cette dimension réactive des politiques étatiques, par rapport à des dangers qui venaient de la doctrine marxiste incarnée par les organisations politiques des ouvriers et des gens ordinaires, a joué un rôle essentiel dans le façonnement des formes institutionnelles européennes et mondiales. L'école étatique de masse du XX^e siècle n'aurait pas pu exister, par exemple, en l'absence des effets et contre-effets suscités

par cette impulsion politique qui, depuis la deuxième moitié du XIX^e siècle, pose au niveau mondial non pas tant le problème de la diffusion populaire de la culture, que la directive que les masses ouvrières doivent « s'élever théoriquement » à une vision de l'histoire et de la politique inédite, afin d'instaurer la « dictature du prolétariat ». Le problème de savoir comment éviter ce résultat fut sans doute l'un des facteurs qui a le plus stimulé la création et l'expansion des systèmes scolaires étatiques, y compris l'université. Ce problème devient plus urgent après la Révolution d'octobre, et encore plus après la Deuxième Guerre mondiale, avec l'instauration d'États socialistes de la Yougoslavie à la Chine, dans lesquels les politiques scolaires étaient un pivot des programmes étatiques.

- 59 Une série de processus analogues, d'impulsions et contre-impulsions, détermina la formation des systèmes étatiques des partis. Sans la constitution des partis ouvriers et sans leur légalisation dans les dernières décennies du XIX^e siècle – une concession qui visait bien entendu à contenir un danger – il n'y aurait jamais eu la généralisation du parlementarisme et, en même temps, des partis politiques de masse comme appareils centraux de l'État.³⁴ Après Octobre 1917, et plus encore après 1945, l'instauration des partis-État socialistes influença de manière décisive, sous des formes réactives, l'existence des partis-État du XX^e siècle, dans leurs formes les plus diverses. Les procès de formation des partis et des systèmes scolaires étatiques – des processus au demeurant parallèles : dans tous les partis du XX^e siècle les programmes de politique scolaire avaient une place de premier ordre – sont significatifs de l'enchevêtrement entre programmes révolutionnaires et réactions d'auto-défense dans lequel se sont développées les structures institutionnelles modernes, et nous indiquent aussi dans quelle direction chercher les racines de leur crise actuelle.

6. « 1968 »

- 60 Ces éléments de périodisation à rebours convergent donc vers la séquence politique des années 1960-1970 – « 1968 », entendu évidemment comme l'année de la plus grande expansion mondiale de la séquence – et permettent de commencer à entrevoir la logique qui tient ensemble des éléments à l'apparence seulement disparates, comme l'université (et l'école), les partis politiques et la « classe ouvrière ». En réalité, c'est justement dans l'épuisement politique de la catégorie de classe ouvrière que les différentes « strates » décrites jusqu'ici se croisent et que se déploie le caractère épochal des événements de cette décennie politique mondiale.
- 61 Cet argument est tout sauf évident. Le fait que des catégories « classistes » aient existé dans la culture politique moderne, notamment concernant les ouvriers, est ramené, du moins dans les versions à la mode il y a quelques années, aux « grands récits » et, dans les versions aujourd'hui dominantes, à la simple preuve des « crimes du totalitarisme ». Cependant, au-delà du triomphalisme revanchard de ceux qui comptent dans la « participation et répartition du pouvoir d'État », ce qui pose question est que la fin de la valeur politique de la « classe ouvrière » n'a pas été le résultat de la décomposition des appareils étatiques et politiques qui la « représentaient ». La « classe ouvrière » n'est pas finie parce que l'URSS et le PCI se sont décomposés. Au contraire, l'écroulement institutionnel de ces derniers a été l'effet, différé mais direct, d'une série d'événements politiques qui ont impliqué les masses ouvrières et qui ont déterminé, entre 1966-1967 et

1978-1979, la crise définitive à la fois du caractère représentatif des partis et des États « ouvriers », et de la « classe ouvrière » elle-même comme catégorie politique.

- 62 Cela n'empêche pas que l'ouvrier existe (« dans les fabriques il y a l'ouvrier ») et qu'un problème fondamental soit aujourd'hui de savoir comment en réinventer la valeur politique au-delà de la catégorie de classe. Mais, justement pour cette raison, il est essentiel de réfléchir sur le fait que la fin de la « classe ouvrière », loin d'avoir été la conséquence du déclin institutionnel de bureaucraties féroce­ment conservatrices, a été le résultat d'une série d'événements de politisation ouvrière intense, qui plus est dirigés contre ces mêmes bureaucraties. Un filon crucial de la séquence mondiale « 1968 » est justement cette mobilisation ouvrière, qui commence avec la Révolution culturelle chinoise – la « Tempête de janvier » 1967 à Shanghai, où la « classe ouvrière » chinoise se divise en deux organisations de millions de personnes fortement opposées – et s'étend jusqu'aux deux années de Solidarnosc en Pologne – des millions d'ouvriers, mais antimarxistes – en passant par l'« automne chaud » en 1969 en Italie et les luttes ouvrières du début des années 70 en France.³⁵
- 63 Ce qui permet de rapprocher dans une seule séquence mondiale ces événements, au-delà des différents contextes nationaux, est le fait que les masses ouvrières s'organisent non seulement indépendamment de, mais aussi dans une polémique ouverte avec les partis, les syndicats ou les États qui en constituaient les « représentants de classe ». La catégorie de « classe ouvrière » n'a pas été épuisée par un échec imposé par la « classe bourgeoise », mais a été emportée par une série de vagues d'activisme politique sans précédents de la part des ouvriers eux-mêmes. Un activisme qui toutefois excède tout l'horizon culturel et politique de la « classe ouvrière ». Le fait que les ouvriers s'organisent politiquement en dehors de la sphère des partis ou des États ouvriers – à Shanghai, comme à Turin, ou quelques années plus tard à Gdansk – et qu'ils entrent en dans un conflit irrésoluble avec eux dépasse les frontières d'épisodes de radicalisme « syndical », mais constitue le noyau du passage épo­chal de la séquence politique « 1968 ».
- 64 On peut ainsi éclairer la nature du lien entre étudiants et ouvriers dans cette séquence politique. On dit souvent aujourd'hui que ce lien a été purement imaginaire – même de nombreux témoins directs le disent, ce qui prouve combien il faut se méfier de la « mémoire » : une sorte de romantisme politique tardif de jeunes naïfs qui auraient « mythisé » la « classe ouvrière ». Ce lien fut, au contraire, intensément réel, justement parce qu'il ne se contentait aucunement de la « mythologie » classiste, qui était alors le pain quotidien de la propagande des partis et des États ouvriers, mais qu'il exprimait une aspiration, bien que de manière embryonnaire, à des formes d'existence politique au-delà du cadre idéologique et organisationnel du « classisme ». Dans les situations les plus disparates, en Chine comme en Italie, l'activisme politique des étudiants se dirigea immédiatement vers les ouvriers, suscita parmi eux des sympathies fortes et encouragea des formes de politisation tout aussi radicales, parce qu'il en anticipait un point essentiel. Les militants étudiants s'étaient en effet organisés en dehors des partis, et notamment des partis de gauche, avec lesquels ils étaient entrés tout de suite dans une polémique très intense. La « contagion » que les étudiants transmirent aux ouvriers fut justement celle-ci : il était possible, et même indispensable, de légitimer son existence politique dans des formes organisées indépendantes des partis. Les étudiants non seulement anticipaient, mais étaient en attente de cette politisation ouvrière, car elle seule pouvait prouver que leur mobilisation en dehors et contre les partis avait une raison d'être.

- 65 Les conséquences de ces événements ouvriers d'il y a quatre décennies ont été tellement profondes et ont tellement altéré des éléments si décisifs des systèmes étatiques contemporains qu'il faut sans doute se demander pourquoi elles sont aujourd'hui si systématiquement « refoulées », aussi bien dans l'opinion commune que dans l'opinion cultivée. La raison principale est que ces événements ont mis un terme à une longue époque de l'existence politique de la figure ouvrière dans sa forme « classiste ». Une nouvelle voie politique reste à trouver, au lieu de laquelle domine un régime de dépolitisation qui se soutient de la « dénégation » – une vraie *Verneinung* – du fait qu'ait pu exister et que puisse jamais exister une dimension politique, c'est-à-dire d'invention émancipatrice, de la figure ouvrière et de sa place paradoxale dans la fabrique moderne. Cette dénégation a joué dans les dernières décennies un rôle de stabilisation partielle de ces mêmes formes institutionnelles qui avaient été minées par ces événements. Toutefois, l'énergie subjective de la dépolitisation, quand bien même elle assurerait une consistance provisoire aux formes étatiques, demeure « réactive », comme dirait Badiou, c'est-à-dire qu'elle n'a aucune source intrinsèque et ne peut pas durer indéfiniment.
- 66 Une telle dénégation et dépolitisation est, par ailleurs, un facteur d'instabilité chronique des systèmes étatiques contemporains. L'écroulement des États socialistes et des partis communistes, qui fut en définitive le résultat différé du rejet, de la part de ces mêmes partis et États, de la politicité de ces événements, a comporté une altération fondamentale des aménagements institutionnels au niveau mondial. L'écroulement de l'URSS et de ses satellites a eu des conséquences sur l'ensemble des formes étatiques contemporaines, y compris les régimes parlementaires. Les partis du XX^e siècle en grande partie n'existent plus aujourd'hui, et dans tous les cas ne jouent plus un rôle comparable à celui de l'époque précédente. Le cas italien est exemplaire à cet égard : au lendemain de la chute du mur de Berlin, le PCI change de nom et commence *de facto* sa dissolution, qui investit par ailleurs immédiatement l'ensemble du système parlementaire italien. Tout de suite après se dissout aussi l'autre grand parti, la Démocratie chrétienne, et depuis les années 1990 s'ouvre en Italie une crise institutionnelle qui empire constamment, jusqu'à aujourd'hui. Le cas chinois, exception presque unique d'un parti communiste qui préserve, non seulement son nom, mais aussi une grande partie de ses anciennes fonctions de direction de l'État, a été jusqu'à présent le résultat d'une stratégie habile de « dépolitisation » qui a réussi à faire de la « négation intégrale de la Révolution culturelle », comme on l'appelle officiellement, le facteur principal de cohésion institutionnelle.³⁶ Toutefois, même en Chine l'évidement de la valeur de la dernière séquence politique n'est pas une ressource illimitée. D'autre part, la contradiction d'un parti-État qui poursuit activement une politique économique fermement « néolibérale », dans laquelle la force de travail est une « marchandise » parmi d'autres, et même plus que les autres, alors qu'il continue de se déclarer publiquement l'« avant-garde du prolétariat », comme l'indique par ailleurs son statut de 2007, ne peut pas ne pas produire des conséquences sur les destins institutionnels de la Chine.
- 67 Il ne s'agit toutefois pas seulement d'un « symptôme » chinois. Derrière cette formule magique – « avant-garde du prolétariat » – se cache le dilemme de ce qu'a été le « prolétariat » et de ce qui a conduit à l'épuisement de sa valeur politique. Ce que cette formule nie avec tant de zèle, c'est en effet ceci que c'est précisément la Chine qui a été l'épicentre d'un procès politique mondial au sein duquel les ouvriers ont prétendu exister politiquement en dehors de toute « avant-garde du prolétariat », c'est-à-dire en dehors de tout parti-État qui prétendait les « représenter ». À propos de ces événements, il faut

encore réaliser un travail de recherche systématique qui explore quels furent les enjeux spécifiques, les difficultés singulières qui se posèrent étape par étape dans cette immense situation de masse que fut la Révolution culturelle, et ce qui conduisit à une impasse insoluble. Quelque chose d'absolument nouveau y miroita pendant un court moment – deux années au maximum, entre 1966 et 1968 – condensé dans des thèses politiques inédites comme « les masses peuvent se libérer seulement par elles-mêmes et personne ne peut agir à leur place »³⁷ ; mais il faut encore faire la lumière sur ce qui empêcha vraiment que cet « assaut du ciel » ne se coagulât dans de nouvelles formes de pensée et d'organisation politique à la hauteur de cet enjeu.

- 68 Cependant, même ce qui, dans cette séquence politique, produisit une conclusion épopéale reste à éclaircir. La rupture du lien entre ouvriers et partis ouvriers, dans laquelle se concentra le noyau politique de ces événements, frappait bien sûr un point-clé des formes d'organisation politiques, étatiques et culturelles modernes. Elle épuisait avant tout les partis politiques, et non seulement les partis « ouvriers », mais plus essentiellement elle épuisait la nature même du « classisme » comme horizon culturel et organisationnel de l'ensemble de la politique moderne. Le pari du marxisme lui-même s'était fondé avant tout sur la catégorie de « classe ouvrière ». La forme organisationnelle du parti s'était construite à son tour sur le caractère « de classe » de la subjectivité ouvrière, et l'État socialiste avait été le sommet idéologique et organisationnel de la vision classiste de la politique. Après les événements des années 1960-1970, il est devenu impossible de penser la politique en termes de classes, non pas parce que les différences et les inégalités sociales auraient disparu – elles sont aujourd'hui bien plus importantes –, mais parce que des masses d'ouvriers montrèrent à ce moment-là, le temps d'un éclair, qu'ils pouvaient exister politiquement en dehors du lien conceptuel et organisationnel ouvrier-fabrique-classe-parti-État. Ils démontrèrent surtout que la référence à la « classe ouvrière » avait désormais une fonction purement disciplinaire et que cet aménagement institutionnel et étatique était devenu entièrement antipolitique.
- 69 L'épuisement de l'horizon classiste du pari révolutionnaire fait sur la subjectivité des ouvriers et des gens ordinaires n'a pas été seulement un passage fondamental de la politique contemporaine, mais a aussi produit inévitablement la désagrégation de tout ce que ce pari avait comporté – justement en raison de ses intentions critiques et des réactions qui s'étaient constituées face à ce danger – en termes de consistance générale de l'espace du savoir. En ce sens, la fin de la « classe ouvrière » dans la séquence politique « 1968 » touche inévitablement non seulement les partis et les systèmes étatiques, mais aussi les destins de l'université, des systèmes scolaires et de l'*épistémè* moderne.
- 70 Que l'on pense, par exemple, au rôle que l'histoire jouait dans le dispositif théorique classiste, ainsi qu'à sa place privilégiée dans les savoirs modernes. Peut-on aujourd'hui réfléchir à la désorientation générale de l'intellectualité historiographique, de ses catégories et de ses méthodes d'enquête, sans remonter à la rupture du lien entre histoire et politique produite par la fin du classisme ? Quant à l'université, peut-on réfléchir sur son impasse actuelle sans considérer que les États socialistes étaient si intrinsèquement « universitaires » que Lacan disait avec sarcasme, justement autour de 1968, qu'ils étaient le « règne du discours de l'université » ?³⁸ Est-ce que leur écroulement successif n'a pas été aussi la fin de ce règne ?

7. La marchandise cognitive

- 71 Il est clair que personne ne parle plus de l'université de manière triomphaliste : sur ce sujet prévaut plutôt un ton très sombre. La perspective dressée jusqu'ici est plutôt éloignée des visions courantes, mais c'est un lieu commun que l'université se trouve dans une situation particulièrement critique. Essayons alors de considérer les diagnostics les mieux considérés aujourd'hui.
- 72 La conception de l'université et de sa crise qui prévaut aujourd'hui est littéralement une conception cognitiviste-marchande. L'université, dit-on, peut exister seulement dans le « marché » du « savoir » : « Les universités sont entrées dans le marché, et par conséquent le marché est entré dans l'âme de l'université ».³⁹ Il faut observer que cette conception ne consiste pas dans une série de descriptions analytiques de ce que l'université *est*, mais constitue surtout un ensemble de prescriptions concernant ce que l'université *doit être*. Il s'agit, en un certain sens, de déclarations politiques, et dans tous les cas elles doivent être considérées comme partie intégrante de la situation. Or, il faut aussi examiner les sources conceptuelles, l'articulation et la (courte) « évolution épistémique » de cette association de « marché-et-savoir ». En effet, cette vision a une histoire assez récente : elle a commencé à se former à partir des années 70 – il est significatif qu'elle commence au lendemain de « 1968 » –, s'est développée surtout dans les années 1980-1990, et a atteint une position dominante seulement dans la dernière décennie.
- 73 La première source d'inspiration remonte à la manière dont Parsons réagit – et avec quelle rapidité ! – dans *The American University* (1972, écrit avec Platt) aux événements politiques des années 60, en reformulant et en partie en réadaptant son dispositif théorique antérieur, qui avait par ailleurs constitué l'une des cibles polémiques de « 1968 » au sein de l'université américaine. L'ouvrage de Parsons est donc avant tout une longue « réplique », et ce n'est pas par hasard si celle-ci prend pour thème l'université : un des principaux centres de la turbulence politique américaine de ces années, mais aussi une pièce-clé du dispositif sociologique parsonien, en tant que clé de voûte de la rationalité générale du « système social ». Au bout du compte, toutefois, *The American University* n'est pas seulement une *apologia pro se*, mais est aussi une « contre-attaque », destinée à des développements bien plus larges par rapport à l'influence plutôt limitée qu'elle exerce dans ces années, étant donné le déclin de l'influence intellectuelle de l'auteur. Parsons met en jeu à nouveau tout son dispositif « systémique », qu'il répète à la lettre sur beaucoup de points, mais il y ajoute un élément nouveau ou, du moins, une nouvelle accentuation de concepts précédents.
- 74 L'université est considérée dans ce livre comme le foyer du « complexe cognitif », c'est-à-dire d'un ensemble composé de « connaissances », « compétences » et « rationalité », régulé par un « medium » spécial, que Parsons définit comme l'« intelligence ». En délaissant les détails interminables au niveau des définitions et des schèmes classificatoires associés que Parsons inflige au lecteur, il y a au moins deux caractéristiques qui font de cette « intelligence » le noyau de la vision cognitive-marchande. L'« intelligence », dit Parsons, (I) fonctionne « comme » l'argent (« elle a des parallélismes fonctionnels avec l'argent au niveau du système social ») ; et (II) de la même manière que le fonctionnement de l'argent « est basé sur l'économie et les ressources »,

« l'intelligence est basée sur l'organisme comportemental, la source des capacités [facilities] du système nerveux central humain », ⁴⁰

- 75 Le « medium » général dit « intelligence » – clé de voûte du « complexe cognitif », au cœur duquel se trouve l'université – se présente donc comme un concept dérivé à la fois de l'économie et de la biologie. La « fonction » de l'« intelligence » serait analogue à celle de l'« argent » : elle régulerait la production et la distribution de « marchandises » de nature « cognitive ». D'autre part, les « matières premières » de cet échange marchand consisteraient dans les fonctions du « système nerveux central ». Il y a aussi un troisième aspect non négligeable du fonctionnement du « complexe cognitif », dont on verra plus bas les développements. Du « complexe cognitif » l'université représenterait, en effet, la dimension « institutionnelle », qui fonctionnerait à son tour comme un « échange d'informations », suivant un modèle « cybernétique ». ⁴¹ Nous avons donc aussi un troisième niveau de dérivation conceptuelle, qui part cette fois de la « linguistique » (avec une conception de la langue comme transmission d'« informations »), et qui selon Parsons lierait le « comportement linguistique » des individus au fonctionnement des institutions collectives.
- 76 Qu'est-ce donc que les universités pour Parsons ? « Dans un sens [elles sont] fabriques de 'connaissances' ». ⁴² Elles produisent et échangent des connaissances sur un terrain « analogue » à celui d'un « marché », régulé par un « medium » – l'intelligence – « analogue » à un équivalent général comme l'« argent ». Ce « marché », à son tour, comporte des phénomènes comme l'inflation et la déflation, et les réactions qui leur sont associées, parfois excessivement émotives, de la part des acteurs économiques. Nous voici donc au point-clé : que s'est-il passé aux États-Unis dans la deuxième moitié des années 60 ? Il y a eu un phénomène de « panique déflationniste », précisément la « panique à influence cognitive [*cognitive-influence panic*] » dans l'université, « analogue aux paniques financières dans l'économie, par exemple celle de 1929 ». ⁴³ En bref, il n'y a eu aucune singularité politique, mais seulement quelque chose d'« analogue » – cette chaîne d'analogies est importante – à l'une des crises récurrentes qui affligent les marchés financiers, par laquelle l'université, comme noyau du complexe cognitif, aurait aussi été temporairement frappée. Il est clair que Parsons mettait en œuvre tout son appareillage classique pour nier le mouvement de 68 et que, ce faisant, il réagissait à l'ensemble des critiques qui avaient été adressées à la théorie sociologique fonctionnaliste de l'intérieur de ces mêmes événements politiques. Ce qui est moins évident est que cette opération a eu des conséquences à long terme sur deux plans : elle a été le noyau originaire de la vision cognitiviste-marchande de l'université qui prévaut aujourd'hui, mais elle a été aussi le point de départ d'une transformation décisive du réseau conceptuel dans lequel se sont articulés les développements de cette vision.
- 77 À titre d'exemple, afin d'évaluer ces développements, prenons *The Academic Capitalism and the New Economy* (2004) de Slaughter et Rhoades. Le cadre conceptuel dans lequel évoluent les auteurs semble – et dans un certain sens est – la continuation du cadre parsonien, mais à une différence fondamentale près. L'université n'est plus le foyer d'un « complexe cognitif » dont le fonctionnement est seulement *analogue* mais pas identique à celui d'un « marché », elle est plutôt une partie active du marché capitaliste tout court, lequel « pénètre presque tous les aspects des universités, de la recherche à l'instruction, y compris l'administration ». ⁴⁴ Dans la « *new economy* », c'est-à-dire dans la « société de l'information », la connaissance est directement une « matière brute à convertir en produits, procès ou services » ⁴⁵ et les universités ne peuvent qu'être « une source majeure

de connaissance aliénable ». L'université serait donc tellement intégrée dans l'économie capitaliste que les auteurs formulent une « théorie du capitalisme académique », et plus précisément une théorie de ce qu'ils appellent « un régime académique capitaliste de connaissance/apprentissage », destiné à supplanter le précédent « régime du bien public de connaissance/apprentissage ».⁴⁶

- 78 La formulation est exigeante. De quoi s'agit-il ? D'une nouvelle forme d'« unité générale du savoir » ? L'annonce que l'on serait donc arrivé, après l'*épistémè* moderne, à l'*épistémè* « capitaliste » ? Mais s'il s'agissait d'un « régime du savoir » (la complexité de l'expression anglaise « *knowledge/learning* » correspond probablement à la difficulté de traduire de manière univoque le français « savoir »), quelle serait la consistance « épistémique » du « capitalisme académique » ? Autrement dit : qu'est-ce qui constitue l'unité du savoir que l'université « produit » et « vend » ? Pour les auteurs, la question ne se pose aucunement – il leur suffit d'affirmer que le « capitalisme académique » correspond aux besoins de la « société de l'information » –, mais la réponse est implicite : l'unité des « marchandises cognitives » ne peut qu'être fournie par le « marché » lui-même.
- 79 Il est dommage que les auteurs ne tirent pas toutes les conséquences de leur création théorique. Bien plus que l'instauration d'un « régime capitaliste-académique du savoir », le marché capitaliste-cognitif marquerait l'avènement de l'*épistémè* « définitive », de l'*épistémè* « éternelle », qui n'est plus exposée aux aléas des rapports précaires entre les différents savoirs, à la possibilité de se décomposer et se recomposer suivant des relations complètement neuves, et encore moins exposée aux dangers de la pensée. On aurait donc atteint le savoir définitivement unifié dans la forme de l'échange marchand, et le savoir pleinement « équivalent » à n'importe quel autre savoir : le savoir unique. Et la théorie du capitalisme académique serait donc un exemple parfait de « connaissance aliénable » produite de l'intérieur dudit régime, qui répondrait par ailleurs aussi à des critères d'« autoréférentialité » : une université capitaliste, cognitive et auto-poïétique.
- 80 On dira, à ce point, que les auteurs « réfléchissent » des « changements objectifs » déterminés de l'économie, qu'il adoptent certes une vision très apologétique du capitalisme, mais que leur analyse est substantiellement partagée même par les « critiques » les plus fervents. On sait qu'aujourd'hui l'une des thèses typiques de la « gauche radicale », surtout en Italie et en France, est que le « capitalisme cognitif » est le successeur du capitalisme « fordiste ».⁴⁷ Est-il possible qu'une telle unanimité se soit constituée en vertu de la visée purement descriptive des sciences sociales ? C'est improbable. Ce que réfléchit la théorie du capitalisme académique n'est pas une nouvelle « objectivité » de l'économie ou du « mode de production », mais plutôt une crise intellectuelle des sciences sociales, enchevêtrée à la crise de l'université moderne.
- 81 La comparaison, bien que sommaire, entre *The American University* et *Academic Capitalism and the New Economy* révèle le tracé d'un déplacement conceptuel, qui est en réalité l'effondrement d'un point essentiel des relations épistémiques précédentes. La conceptualisation de Parsons demeurerait dans les termes d'une analogie, autrement dit elle restait dans le sillage de l'attitude typique des « sciences humaines » par rapport aux sciences empiriques. Il opérerait, aurait dit Foucault, une « translation » sur le terrain des « représentations » de concepts dérivant surtout de l'économie (le « marché », l'« inflation », la « déflation »), ainsi que de la biologie (les fonctions du « système nerveux central ») et de la linguistique (bien que bornée dans les termes d'une « théorie de l'information »), en essayant toutefois de maintenir une discontinuité essentielle. La « théorie du capitalisme académique » annule au contraire cette discontinuité entre

sciences humaines et sciences empiriques, et n'est finalement pas une théorie d'ordre sociologique (elle ne contient, en effet, aucune référence à cette discipline), mais se pose directement sur le terrain d'une analyse économico-politique de la *new economy* et du rôle actif que *doit* y jouer l'université, comme appareil pour la production de marchandises cognitives.

- 82 Cet usage de concepts directement économiques dans la description de l'université est proportionnel à la crise des concepts sociologiques correspondants, ou mieux, c'est l'évolution de cette crise. Parsons ne souhaitait pas que le « complexe cognitif » soit englobé dans la sphère économique⁴⁸, mais le principe de distinction avec lequel il essayait de maintenir séparés « université » et « marché » était à son tour directement dépendant d'un réseau conceptuel dérivé de l'économie elle-même (notamment, dans *The American University*, avec une visée auto-défensive). Lorsque, ensuite, les médiations théoriques qui maintenaient ces analogies au sein de la sphère sociologique sont venues à manquer, les dispositifs qui avaient assuré, depuis Durkheim, l'indépendance relative des « représentations sociales » ont disparus eux aussi. Les concepts sociologiques ont ainsi été remplacés par des concepts directement économiques, et le « complexe cognitif » est devenu le « capitalisme académique ».⁴⁹
- 83 La superposition des dispositifs conceptuels des sciences humaines et des sciences empiriques qui leur correspondent est aujourd'hui une tendance générale qui, quand bien même elle se présenterait comme facteur de cohésion sous l'égide des *hard sciences*, est toutefois symptomatique d'une grande instabilité conceptuelle. La notoriété actuelle de la « marchandise cognitive » en est un exemple significatif, bien que particulièrement embrouillé. La « marchandise cognitive » fait partie de l'hégémonie exercée par la *doxa* cognitiviste – s'appuyant, comme toute *doxa*, sur son « auto-évidence » – à la fois à l'intérieur et à l'extérieur des discours universitaires.⁵⁰ Toutefois, étant donné sa nature de « marchandise », elle ne manque pas de se révéler pleine de « subtilités métaphysiques et d'arguties théologiques », comme le disait Marx pour n'importe quelle marchandise. Ce qui rendrait en réalité la marchandise cognitive supérieure à n'importe quelle autre marchandise est le fait que sa « valeur d'usage » ne ferait qu'un avec sa « valeur d'échange ». Il s'agirait de la « marchandise absolue », qui « vaut » autant qu'elle est « communicable », « échangeable » dans la circulation illimitée de la « communication universelle ».
- 84 Ce qu'on retrouve ici sous des espèces « communicationnelles » c'est une vieille connaissance : le « fétiche de la marchandise », alimenté par ailleurs par le « fétichisme de la technologie » de l'information. Qu'il reprenne le haut du pavé après « 1968 » est significatif. D'où aurait pu sortir cette « marchandise cognitive » très spéciale, dont la valeur d'usage se fonderait si pleinement sur la valeur d'échange, sinon de la décomposition du cadre idéologique et organisationnel du pari marxiste sur la valeur politique de la figure ouvrière ? Est-ce que ce pari n'avait pas permis de déchiffrer le « mystère » du « fétiche de la marchandise » ? Aujourd'hui, le retour du fétiche de la marchandise cognitive absolue résonne particulièrement bien avec l'*épistémè* « éternelle » du régime capitaliste du savoir.
- 85 Il y a par ailleurs le thème omniprésent de la « communication » et de ses moyens techniques. Mais la « communication », dont l'auto-évidence constitue le pivot de l'hégémonie cognitiviste, est bien plus qu'un concept ou la description d'un phénomène : c'est la promesse de rétablir la consistance de l'objet même des sciences humaines. L'« homme », qui risquait de n'être plus « à la limite de la mer [qu']un visage de sable », le

voici recomposé comme « être communicant ». On annonce une unité retrouvée des trois régions – les « représentations » de la vie, du travail, du langage – dans lesquelles avait existé la figure de l'« homme » des sciences humaines. Les propriétés « communicatives » de l'homme (d'après la présupposition que l'étude du langage concerne essentiellement la « transmission d'informations ») seraient, d'un côté, inscrites dans son mode d'être « biologique » (objet des « neurosciences ») et, de l'autre, pleinement homogènes à son mode d'être « économique », en tant qu'il produit et échange principalement des « marchandises cognitives ». Cependant, la recomposition, dans les trois dernières décennies, de cette « essence de l'homme » dans la figure d'un « animal communicatif », ne ramène pas aux équilibres épistémiques précédents, mais accentue la crise des sciences humaines. Les « sciences humaines » tendent à s'effondrer sur les sciences empiriques correspondantes, mais, au lieu de réaliser l'idéal d'épouser les *hard sciences*, finissent par transmettre à ces dernières leur propre crise.

- 86 On pourrait se demander, par exemple, à la suite des analyses foucaaldiennes des derniers chapitres de *Les mots et les choses*, quels effets la « psychologie cognitive » produit sur la « biologie » lorsqu'elle annonce avoir trouvé, ou même avoir littéralement « vu », grâce aux techniques de *neuroimaging*, les « fonctions mentales » qui correspondent aux différentes composantes de l'« organe » cérébral. D'un côté, on trouve une psychologie qui aspire à être à nouveau réabsorbée dans la neurophysiologie, dont elle s'était distinguée vers la fin du XIX^e siècle avec un programme scientifique indépendant – l'étude des « représentations mentales » –, sur la base duquel, il faut le rappeler, Durkheim argumentait aussi à faveur de l'indépendance scientifique de la sociologie.⁵¹ D'un autre côté, est-ce que la conception suivant laquelle les « fonctions » d'un « organe » déterminé seraient directement « visibles » – le point le plus spectaculaire des « neurosciences » – ne ramène pas en un certain sens vers les perspectives de ce qu'était, dans l'« épistémè classique », l'« histoire naturelle » ? Foucault soutenait que la biologie s'était distinguée de cette dernière quand elle avait orienté sa propre recherche vers l'étude de la « vie », qui ne relève plus de l'ordre du visible, et n'est plus réductible à la taxinomie des organes des êtres vivants. De manière analogue, on peut se demander quels effets produit la fortune actuelle de la « marchandise cognitive » sur l'étude des phénomènes économiques ; ou quels effets ont, sur la linguistique, les visions actuelles suivant lesquelles la communication et la transmission d'informations sont l'essence même de la langue.

8

- 87 En dépit des annonces de l'instauration d'un nouveau « mode de production » – le « capitalisme académique » et la « marchandise cognitive » – et d'un « nouveau paradigme scientifique »⁵² – les neurosciences qui rendent « visibles » les mystères de l'« esprit » –, la situation actuelle de l'université est précaire et transitoire. On ne peut que formuler des conjectures sur ses destins politiques et épistémiques. À partir des éléments de périodisation tracés jusqu'ici, on peut du moins soutenir que dans les trois dernières décennies le principal facteur de stabilisation a été la négation politique et intellectuelle de « 1968 » ; que cette énergie « réactive » est toutefois depuis longtemps épuisée ; et qu'en plus il n'apparaît pas clairement d'où l'université puisse tirer aujourd'hui sa consistance politique et épistémique.

- 88 En « 1968 » deux ordres d'événements s'étaient croisés. Une saison d'activisme politique de masse, au cœur de laquelle il y avait l'écœurement à l'égard des partis de gauche, critiqués pour être devenus farouchement conservateurs, faussement égalitaires et réellement antipolitiques. Et aussi une saison de critique intense de l'organisation et de la transmission des savoirs modernes, comme dans le cas des diagnostics foucaldiens sur la précarité des « sciences humaines », ou des polémiques théoriques au sein du marxisme, qui furent particulièrement intenses dans les années 1960-1970 et eurent des conséquences profondes sur tout le champ des savoirs historico-sociaux. L'université a été tellement importante dans cette décennie, parce qu'elle a été le lieu où ces deux niveaux de questions se sont entrelacés et alimentés réciproquement. Toutes les formules à la mode il y a encore quelques années sur une université « post-quelque chose » se référaient au problème de savoir ce qui devait venir après cette saison politique.
- 89 Depuis la fin des années 70, le facteur principal de consistance institutionnelle de l'université – et pas seulement de celle-ci – a été le discrédit politique et intellectuel de « 1968 », autrement dit la négation du fait que ces passions politiques de masse, qui répudiaient les partis du XX^e siècle et méprisaient les ambitions parlementaires et ministérielles, touchaient quelque chose de réel ; ou que ces enthousiasmes intellectuels, qui critiquaient la sclérose du cadre universitaire des savoirs modernes et tout leur contour de carriérisme académique, avaient une valeur quelconque. On ne doit pas être étonné par le zèle avec lequel tellement de représentants, grands et petits, de cette saison politique et intellectuelle ont confirmé et souvent anticipé ce jugement. Ces formes d'auto-négation collective font probablement partie d'un automatisme qui règle l'évolution des procès subjectifs qui concernent la politique et les institutions étatiques.
- 90 Une telle double négation (politique et institutionnelle) a toutefois fourni un facteur de cohésion seulement provisoire et superficiel, et a d'autre part fortement affaibli l'université, parce qu'elle a empêché de regarder de manière réaliste les causes et les développements de la crise en cours. Par exemple, elle a empêché pendant longtemps que l'on se rende compte du fait que la décomposition des partis politiques a annulé toute différence substantielle entre les différentes politiques gouvernementales concernant l'université, toutes guidées par les mêmes pulsions destructrices (plus ou moins « inhibées quant au but »). En outre, sur le plan épistémique, la question de l'instabilité structurelle du champ des « sciences humaines » a été « refoulée », ce qui a résulté non seulement dans leur désertification théorique croissante – leur âge d'or eut lieu lorsque la mobilité critique les investit entre les années 1960 et 1970 –, mais aussi dans l'appauvrissement intellectuel des sciences empiriques.
- 91 Dans tous les cas, la dénégation de « 1968 » ne pouvait pas continuer indéfiniment. « 1968 » n'a bien entendu pas été « réhabilité », mais cette phase d'existence « réactive » de l'université⁵³ a par trop duré et s'est, de fait, terminée depuis un bon moment. Depuis un certain temps s'est ouverte une phase bien plus confuse, bien qu'entourée par l'étalage de la grandiloquence bureaucratique : « optimisation des synergies », « bibliométrie », « facteurs d'impact », « excellence ». Bill Readings avait déjà montré la vacuité de formules comme celles-ci avec une passion et une subtilité dont on manque aujourd'hui. Malgré la différence de perspective avec laquelle j'ai cherché une périodisation de l'université moderne et de sa crise, *The University in Ruins* a été un puissant aiguillon pour les réflexions menées jusqu'ici. Quinze ans après ce livre, écroulement et éboulements ont empiré les conditions de la cité universitaire moderne. Ce qui peut aujourd'hui donner

consistance intellectuelle et politique à l'université est obscur.⁵⁴ Si elle existe seulement sur un mode bureaucratique, elle est destinée à un déclin irrésistible.

- 92 Le problème est que l'État n'a en soi aucun besoin de l'université, ni de l'école. Il aura certes besoin de l'armée et des prisons, il aura peut-être aussi besoin de l'existence des Églises, ou d'autres appareils rituels, et des jeux, mais il n'y a aucune « rationalité bureaucratique » qui prescrive aux États de s'engager dans des programmes de politique universitaire ou scolaire. S'il s'agissait juste, comme tendraient à le croire les sociologues, du fait que les systèmes scolaires et universitaires modernes règlent l'obtention d'un statut, c'est-à-dire qu'ils légitiment des hiérarchies déterminées de « classe » et que, au-delà de ce résultat, les savoirs qu'on y transmet n'ont pas de valeur, on ne voit pas pourquoi ces fonctions devraient être nécessairement accomplies à l'intérieur d'un ordre étatique.
- 93 La périodisation tracée ci-dessus montre que l'université moderne ne découle pas d'une évolution de l'État, mais résulte, depuis deux siècles, de grandes et controversées nouveautés politiques et intellectuelles. Des inventions de pensée – dans la politique révolutionnaire, dans la science, dans la philosophie, dans les arts – ont existé, et en ont modéré l'irrationalisme intrinsèque – celui de la « participation et répartition du pouvoir d'État » – en y introduisant de l'extérieur des enjeux subjectifs singuliers et en en altérant partiellement et provisoirement le cours normal. L'université, ainsi que l'école moderne, loin d'être inscrites dans un destin évolutif des formes étatiques, en constituent un résultat exceptionnel, une anomalie.
- 94 Par ailleurs, l'école (et l'université) n'a pas non plus été, comme tendraient à le croire les experts de pédagogie, le résultat du développement spontané des processus éducatifs. L'une des découvertes majeures de Durkheim, dans une œuvre écrite plus en tant qu'historien qu'en tant que sociologue ou expert de pédagogie⁵⁵, est que le statut de l'école est celui d'une invention précaire, discontinue, et même rare, par comparaison avec le statut « permanent » de l'éducation. L'éducation et les maîtres ont toujours existé, mais pas l'école : elle a surgi seulement dans une époque relativement récente (en Europe, à l'apogée de la décadence de l'empire romain) et a eu une histoire intermittente, avec des périodes de splendeur et de déclin. Les différentes formes d'école qui se sont succédées depuis le haut Moyen-Âge ont été, à chaque fois, des créations *ex nihilo*, de durée variable, qui, dans tous les cas, ont finalement été laissées déchoir jusqu'à cesser d'exister, et ressurgissent parfois dans des formes complètement nouvelles, comme dans le cas de l'université.
- 95 Ces lieux singuliers de la subjectivité didactique, les écoles, doivent leur existence à un entrelacement de processus subjectifs, au cœur desquels a toujours existé, dans les formes et les contextes les plus divers, le problème de savoir comment on peut, dans l'enseignement, maintenir ouvert le savoir à la possibilité et aux dangers de la pensée. Lorsque ce problème a cessé d'être vital, quand s'est instaurée une didactique qui a prétendu faire sans cette discontinuité entre savoir et penser, les écoles sont aussi entrées en déclin et se sont dissoutes. Parfois elles ont existé ou ont survécu comme des simulacres, résultant dans l'imposition d'une discipline formaliste qui prenait en otage tant la pensée que le savoir. C'était ce que, par exemple, Durkheim pensait du collège jésuite qui avait remplacé, entre le XVI^e et le XVIII^e siècle, l'université médiévale déchue.
- 96 Il se peut que l'université moderne soit remplacée par un substitut moins « aristocratique » que celui qui remplaça l'université médiévale grâce à la Compagnie de

⁵⁶

Jésus. Il n'est pas non plus certain que quelque chose de comparable aux formes scolaires actuelles doive continuer à exister. Le « régime académico-capitaliste », si jamais il existait, non seulement n'aurait pas besoin de fonctionner dans un cadre institutionnel étatique – la « main invisible » lui suffirait – mais ce n'est pas non plus sûr qu'il fonctionnerait suivant la logique de ce qu'on appelle une « école » ou une « université ». Pour vendre des « marchandises cognitives », de bons « colporteurs » sont plus appropriés, par rapport auxquels la figure du « professeur » est sans doute obsolète. Ce n'est pas par hasard si la tendance qui prévaut aujourd'hui est justement celle d'une université avec une majorité d'instructeurs aux contrats à durée déterminée, sous la dépendance d'un nombre réduit de « *tenured bosses* ». Si la « flexibilité » est l'une des plus grandes « vertus » requises du travailleur salarié moderne, pourquoi ne devrait-elle pas l'être aussi du vendeur universitaire de marchandises cognitives ?⁵⁷

- 97 Toutefois, le symptôme le plus condensé de l'impasse dans laquelle se trouve l'université est la place qui est assignée à l'étudiant. Il s'agirait, selon les conceptions courantes, d'un acquéreur de « compétences » déterminées, qu'il utilisera ensuite dans le grand marché de la vie : un « consommateur », ou, comme on dit, un « entrepreneur de soi-même », que l'université dresse pour lui permettre de réaliser sa propre vente dans les conditions de la « libre concurrence ». Dans le soi-disant « régime capitalistico-académique », l'étudiant est bien sûr traité avec la déférence formelle que l'on doit à un « client » commercial, mais s'il sort d'un pied de l'imaginaire marchand-cognitif, on voit que l'étudiant tend à être tenu aujourd'hui dans une condition d'infériorité intellectuelle et morale perpétuelle.
- 98 L'étudiant universitaire n'a aujourd'hui pratiquement aucune liberté de choix par rapport aux programmes et plans d'études. Il est généralement un auditeur de leçon « magistrales », sinon d'explications de manuels qu'il pourrait tranquillement lire tout seul. Plus souvent encore, il est un répétiteur passif de réponses toutes faites tout au long d'un nombre exorbitant d'examens, dont une quantité toujours plus grande est constituée par des questionnaires à choix multiple. Il n'est pas sûr que l'efficacité « évaluative » de ces tests soit vraiment indépassable, même dans les cours pour le permis de conduire, mais lorsqu'on les voit appliqués avec tant d'enthousiasme dans des épreuves d'examen universitaires, supposons de sociologie, on se rend compte que leur fonction ne concerne aucunement l'« évaluation ». Ce que ces tests doivent produire est la conviction – chez les étudiants et plus encore chez les enseignants qui les administrent – que l'on y trouve concentrée l'essence de l'enseignement universitaire, c'est-à-dire que ce qui compte est le savoir immédiatement traductible sans reste dans des quantités déterminées d'« informations », intégralement « communicables », sans aucune interférence. En bref, un savoir qui ne laisse rien à penser.
- 99 Il s'agit certainement de la « négation intégrale » de « 1968 », mais on voit bien que c'est aussi l'inversion de l'invention de Humboldt ou du paradoxe de Lyotard. L'enseignant a certes besoin de l'étudiant, mais pour avoir la confirmation, de la part d'un subordonné, qu'il sait déjà tout ce qu'il y a à savoir. Est ainsi éliminé ce que Lindsay Waters appelle « l'idée que les pas-encore-éduqués, les étudiants, ont quoi que ce soit à enseigner à l'enseignant ».⁵⁸ Au lieu de valoriser dans l'enseignement, par exemple, les étincelles qui peuvent jaillir du premier impact entre un étudiant et une œuvre d'art, ou un problème théorique, ou tout ce que l'étudiant rencontre dans la connaissance comme si c'était connu pour la première fois, « les éducateurs en sont venus de plus en plus à diaboliser l'état de non-connaître ». Avec des résultats désastreux sur le savoir lui-même. Le mépris

pour la recherche théorique, si répandu dans l'université aujourd'hui, est de la même nature, conclut en effet Waters, que la supériorité supposée avec laquelle on regarde le non-savoir de l'étudiant.⁵⁹

- 100 La situation est critique et l'enjeu est grand. Il concerne les possibilités de la liberté de pensée, qui a constitué l'essence la plus profonde de l'université moderne, et qui a sans doute toujours été la plus systématiquement honnie par toute forme de pouvoir étatique. Les conditions politiques et intellectuelles qui, malgré cette aversion, ont permis qu'une institution comme l'université existe, doivent aujourd'hui être repensées à leur racine et on ne peut pas s'imaginer qu'elles puissent être réactivées facilement. Il faut s'attendre à une période d'incertitude prolongée, durant laquelle de puissantes forces destructrices essaieront d'éliminer cette « anomalie » et de la ramener au respect des hiérarchies rituelles : par exemple à la suprématie du savoir par rapport au non-savoir, ou dans tous les cas à la suprématie de ceux qui se consacrent à la « participation et répartition du pouvoir ». Par rapport à cette tendance, qui dominera certainement pendant longtemps, la devise de Humboldt, *Einsamkeit und Freiheit*, « solitude et liberté », sonne peut-être trop « romantique », mais du moins il ne faudra pas craindre, pendant un certain temps, d'être peu nombreux, et de chercher dans toutes les directions, parmi les étudiants, les enseignants, ainsi que parmi les gens les plus ordinaires, ceux qui, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'université, tiennent à cœur l'« étude », c'est-à-dire le « désir » de penser au-delà du savoir.

NOTES

1. Le numéro spécial de *Polygraph. An International Journal of Culture and Politics* (Luka Arsenjuk, Michelle Koerner (éds.), n° 21, 2009), pour lequel cet essai a été écrit, qui avait d'abord été projeté avec ce titre, a ensuite été transformé en « Study, Students, Universities ». NdT : notre traduction se base sur la version italienne de l'essai, publiée dans Alessandro Russo, *Destini dell'università. Politica, formazione, incompletezza del sapere*, Milano, Academia Universa Press, 2009. Les citations qui ne sont pas tirées d'un ouvrage ou d'une traduction en français sont traduites par nos soins.
2. Alexander von Humboldt, « Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin », in AA.VV., *Philosophies de l'université. L'idéalisme allemand et la question de l'université*, Paris, Payot, 1979, p. 322.
3. Jean-François Lyotard, *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Minuit, 1979, p. 45.
4. Arnold Schönberg, *Harmonielehre*, Wien, Universal-Edition, 1922, p. V.
5. Bill Readings, *The University in Ruins*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1996.
6. Jeffrey J. Williams, « The Post-Welfare State University », *American Literary History*, 18 (1), 2006, pp. 190-216.
7. Uwe Schimanck, Markus Winnes, « Beyond Humboldt? The Relationship between Teaching and Research in European University System », *Science and Public Policy*, 7 (6), 2000, pp. 397-408.
8. Michel Foucault, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966.
9. Björn Wittrock, « The Modern University. The Three Transformations », in Sheldon Rothblatt, Björn Wittrock (éds.), *The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, pp. 303-362. « Il y a un débat pérenne à

propos de la signification réelle de la résurrection de l'Université sous sa forme humboldtienne pour le développement des activités scientifiques qui l'a suivie » (p. 319).

10. Par-delà les célébrations, la recherche historiographique sur l'université moderne relève sa forte discontinuité avec l'université médiévale. Cf. par exemple Pierangelo Schiera, « Modelli dell'università nell'Ottocento europeo : problemi di scienza e di potere », in Ilaria Porciani (éd.), *L'università tra Otto e Novecento : i modelli europei e il caso italiano*, Naples, Jovene editore, 1994, pp. 3-34.

11. Gina Fasoli, *Per una storia dell'università di Bologna nel Medio Evo*, Bologne, Pàtron, 1970, pp. 14-15.

12. Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France* (1905), Paris, P.U.F., 2014, partie I, chapitres VI-XIV.

13. Karl Marx, Friedrich Engels, *L'Idéologie allemande*, Paris, Éditions sociales, 2012 (réimpression du volume paru en 1976), p. 187.

14. Dominique Julia, *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris, Belin, 1981, chapitre VII, « Des anciens collèges aux écoles centrales », pp. 249-282.

15. Alain Badiou, « Foucault : continuité, discontinuité », *Le célibataire. Revue de psychanalyse*, 9, 2004.

16. Au fond, tous les processus subjectifs, et sans doute en leur sein les formes didactiques, sont caractérisés par une série de discontinuités – séquences, sous-séquences, moments critiques – dont l'apogée crée une impasse fondamentale qui marque une conclusion radicale et finalement un arrêt de leur existence. Une « résurrection » est toujours possible, mais pour étudier leur nature, et éventuellement pouvoir les réactiver, il faut partir du moment final. Dans un certain sens, cette perspective est à l'opposé de la « méthode génétique » durkheimienne, c'est-à-dire de l'idée qu'un phénomène doit être étudié à partir de la « cellule embryonnaire ». En réalité, c'est seulement à partir de la fin, de l'impasse décisive d'un cycle subjectif, que l'on peut trouver des éclaircissements sur les « strates » qui le composent.

17. Entre la fin de 1965 et le début de 1966, avant le début des mouvements de masse, elle a aussi un « prologue » très « érudit », concernant les rapports entre la politique, l'histoire et même le théâtre, qui touche de manière symptomale précisément la spécificité « universitaire » de l'aménagement institutionnel du socialisme. J'en propose une analyse dans le volume en préparation *Cultural Revolution and Revolutionary Culture*.

18. Alors que jusqu'à ce moment-là l'activité politique n'était concevable que dans l'horizon du parti-État, la Révolution culturelle, du moins de la mi-1966 à mi-1968, est caractérisée par une myriade d'organisations politiques indépendantes. Le fait qu'à un certain moment elle s'épuisent politiquement et réduisent leur activité à des bagarres insensées, totalement dépourvues de distinctions politiques véritables, est justement la racine de l'échec de la Révolution culturelle elle-même. J'ai exploré cette perspective de recherche sur la Révolution culturelle dans quelques essais : « The Probable Defeat. Preliminary Notes on the Chinese Cultural Revolution », in Tani Barlow (éd.), *New Asian Marxisms*, Durham, Duke University Press, 2002, pp. 311-332 (d'abord paru dans *positions. East-Asia Culture Critique*, 6(1), 1998, pp. 179-202); « The Conclusive Scene. Mao and the Red Guards in July 1968 », *positions*, 13(3), 2005, pp. 535-574; « How to Translate 'Cultural Revolution' », *Inter-Asia Cultural Studies*, 7(4), 2005, pp. 673-682.

19. Marilyn Young, *The Vietnam Wars*, New York, Pantheon Books, 1997.

20. Voir les analyses mieux argumentées de Pierre-Noël Giroud, *Les inégalités du monde*, Paris, Gallimard, 1996.

21. J'ai soutenu cette thèse sur la nature de la Guerre froide dans « After the Invasion of Iraq » (avec Claudia Pozzana), *positions*, 13(1), 2005, pp. 205-2014 (numéro spécial : « Against Preemptive War »). Nombre d'analyses sur la nature politique et pas seulement militaire de la Guerre froide, avec une référence spéciale à la position chinoise, ont été exposées dans plusieurs interventions

du workshop « China in the Cold War Era » qui a eu lieu en septembre 2007 à l'université de Bologne.

22. Noam Chomsky, « The Cold War and the University », in Id. et al., *The Cold War & the University. Toward an Intellectual History of the Postwar Years*, New York, The New Press, 1997, p. 172.

23. Richard C. Lewontin, « The Cold War and the Transformation of the Academy », in Noam Chomsky et al., *The Cold War & the University*, op. cit., p. 2.

24. Talcott Parsons, *The Social System*, Londres, Routledge, 1951.

25. John K. Fairbank, Ssu-yu Teng, *China's Response to the West. A Documentary Survey 1839-1923*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1954; Joseph R. Levenson, *Confucian China and its Modern Fate: The Problem of Intellectual Continuity*, Berkeley, University of California Press, 1958.

26. Immanuel Wallerstein, « The Unintended Consequences of Cold War Area Studies », in Noam Chomsky et al., *The Cold War & the University*, op. cit., pp. 195-231.

27. Talcott Parsons, « General Theory in Sociology », in K. Merton, L. Broom, L. S. Cottrel (éds.), *Sociology Today*, New York, Basic Books, 1959, pp. 3-38.

28. Gilles Deleuze, *Foucault*, Paris, Minuit, 1986, p. 11.

29. « Foucault : continuité, discontinuité », op. cit. Badiou reprend un jugement qu'il avait formulé dans *Théorie du sujet* (Paris, Seuil, 1982).

30. « On peut voir ainsi dans les œuvres de Foucault un XVIII^e siècle en effet très singulier, où l'on trouve la monnaie et la botanique, mais ni le calcul différentiel, ni la théorie démocratique du contrat. Où l'on trouve l'arsenal juridique et répressif, les traités sur l'onanisme, ou la physiologie chimérique de l'école de Montpellier, mais ni la poésie allemande préromantique, ni l'opéra italien, ni le roman par lettres, ni la mécanique céleste. En vérité, un XVIII^e sans Rousseau ni Lagrange, sans Euler ni Marivaux, sans Lavoisier ni Goethe, sans Haydn ni les drames de Schiller. Bref, sans ce qui fait que pour la philosophie, anxieuse de s'envelopper dans les quelques propositions universelles dont l'humanité s'est montrée capable, le XVIII^e siècle existe » (cf. « Foucault : continuité, discontinuité », op. cit.).

31. Cette conception avait déjà été entrevue par Durkheim dans *L'évolution pédagogique*, où il pose à plusieurs reprises le problème de la tendance des savoirs à se présenter sous forme encyclopédique, et parle d'« époques » de la manière de concevoir l'unité des savoirs, surtout en ce qui concerne les savoirs médiévaux.

32. Michel Foucault, *Les mots et les choses* (1966), Paris, Gallimard, 1990, p. 179.

33. *Ibid.*, p. 90.

34. Au-delà des différences parfois radicales entre les programmes politiques, le parti-État, c'est-à-dire le parti (ou les partis) comme appareil interne à l'État, est la forme commune aux trois régimes étatiques du XX^e siècle : parlementariste, socialiste et fasciste. Cf. Sylvain Lazarus, *Les trois régimes du siècle*, Paris, Les Conférences du Rouge-Gorge, 2002.

35. Comme l'a démontré Sylvain Lazarus dans un essai dont l'importance est inversement proportionnelle à sa disponibilité sur le marché éditorial. Cf. *Chercher ailleurs et autrement. Sur la doctrine des lieux, l'économie, l'effondrement du socialisme*, Paris, Les Conférences du Perroquet, n° 35, mai 1992. Lazarus a exposé sa perspective théorique dans *Anthropologie du nom*, Paris, Seuil, 1996.

36. Une discussion de ce problème avec Claudia Pozzana se trouve dans « China's New Order and Past Disorders. A Dialogue Starting from Wang Hui's Analyses », *Critical Asian Studies*, 38(3), 2006, pp. 329-351. La référence principale est aux analyses de Wang Hui, *China's New Order*, Cambridge MA, Harvard University Press, 2006. Wang Hui a à son tour approfondi la discussion dans l'essai « Quzhengzhijia de zhengzhi, baquan de duozhong goucheng yu 60 niandai de xiaoshi [La politique de la dépolitisation, les formes multiples de l'hégémonisme et l'éclipse des années 1970] », in *Quzhengzhijia de zhengzhi. Duan 20 shiji de zhongjie yu 90 niandai* [La politique de la dépolitisation. La fin du siècle court et les années 1990], Neijing, Sanlian shudian, 2008, pp. 1-57.

37. « Circulaire en 16 points » d'août 1966, document programmatique de la Révolution culturelle.

38. Jacques Lacan, *L'envers de la psychanalyse (Le Séminaire, Livre XVII)*, Paris, Seuil, 1991, p. 237.
39. Kevin Robinson, Frank Webster, « Editors' Introduction », in Id. (éds.), *The Virtual University? Knowledge, Markets, and Management*, Oxford, Oxford University Press, p. 12. Cf. aussi Gerard Delanty, « The University and Modernity: A History of the Present », *ibid.*, pp. 31-48.
40. Talcott Parsons, Gerald M. Platt, *The American University*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1973, p. 71.
41. *Ibid.*, p. 33.
42. *Ibid.*, p. 318.
43. *Ibid.*, p. 339.
44. Sheila Slaughter, Gary Rhoades, *Academic Capitalism and the New Economy. Market, State and Education*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 2004, p. 305.
45. *Ibid.*, p. 15.
46. *Ibid.*, Chapitre 1, pp. 1-34.
47. Yann Moulier Boutang, *Le capitalisme cognitif. La nouvelle Grande transformation*, Paris, Ed. Amsterdam, 2007 ; Carlo Vercellone (éd.), *Capitalismo cognitivo. Conoscenza e finanza nell'epoca post-fordista*, Roma, Manifestolibri, 2006 ; Andrea Fumagalli, *Bioeconomia e capitalismo cognitivo*, Rome, Carocci, 2007.
48. Par ailleurs, aux yeux de Parsons, il y a un « niveau de généralité » supérieur au niveau « managérial » ; il y en a même deux, le niveau « institutionnel » et le niveau « sociétal ». En d'autres mots, pour Parsons il y a aussi un problème de l'État et pas seulement celui de l'économie. Cf. « General Theory of Sociology », *op. cit.*
49. La théorie des « *educational credentials* » de Randall Collins peut être considérée comme un point intermédiaire entre le « complexe cognitif » et le « capitalisme académique ». Cf. « Credential Inflation and the Future of Universities », in Steven Brint (éd.), *The Future of the City of Intellect. The Changing American University*, Stanford, Stanford University Press, 2002, pp. 23-46 : « La plupart des problèmes des universités actuelles sont liés au procès d'inflation de l'accréditation [*credential inflation*] » (p. 23). L'argument reprend celui de *The Credential Society*, New York, Academic Press, 1979.
50. Pour une critique de l'ensemble de l'hégémonie cognitiviste dans les sciences sociales, voir Valerio Romitelli, « L'etnografia del pensiero di fronte al cognitivismo », introduction au volume collectif *Fuori dalla « società della conoscenza ». Ricerche di etnografia del pensiero*, Castel Gandolfo, Infinito Edizioni, 2009, pp. 9-101. Voir aussi les réflexions très subtiles de Jacques-Alain Miller dans son séminaire de 2007-2008 (transcription : <http://jonathanleroy.be/2016/02/orientation-lacanienne-jacques-alain-miller/>). Voir aussi le riche dossier que la revue *Le nouvel Âne* (n° 8, février 2008) a consacré à la domination du cognitivisme dans l'université française.
51. Émile Durkheim, « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de Métaphysique et de Morale*, vol. VI, mai 1898.
52. Eric Kandel, « A New Intellectual Framework for Psychiatry », *American Journal of Psychiatry*, 155, avril 1998, pp. 457-469 ; Id., « Biology and the Future of Psychoanalysis : A New Intellectual Framework for Psychiatry Revisited », *American Journal of Psychiatry*, 156, avril 1999, pp. 505-524 ; Id., *À la recherche de la mémoire, une nouvelle théorie de l'esprit*, Paris, Odile Jacob, 2007. Pour une critique du paradigme « neuroscientifique » en psychanalyse, voir Éric Laurent, *Lost in cognition. Psychanalyse et sciences cognitives*, Lormont, Éditions Cécile Defaut, 2008.
53. L'existence logique de ce « sujet réactif » est argumentée dans le détail par Alain Badiou dans *Logique des mondes* (Paris, Seuil, 2006). J'ajouterais qu'une telle subjectivité se fonde en grande partie sur des formes d'auto-négation. Il y a des subjectivités actives (Badiou dit « fidèles ») seulement dans des séquences déterminées. Lorsque ces séquences s'interrompent, les énergies subjectives ne disparaissent pas, mais sont détournées vers leur contraire. Dans le cas des événements politiques et intellectuels de « 1968 », après l'interruption de la séquence (qui eut lieu, au niveau mondial, vers la deuxième moitié des années 70), les énergies subjectives ont été

« réactivement » détournées vers la dépolitisation et la désintellectualisation, c'est-à-dire vers la négation, et surtout l'auto-négation, du fait que ces événements eurent un enjeu intellectuel et politique. Une hypothèse qu'il faudrait approfondir est que la forme spécifique de toute conjoncture étatique tend à être le « moule vide » de la principale séquence politique précédente, c'est-à-dire le résultat de la « négation » de sa subjectivité politique.

54. Cette obscurité est rendue impénétrable par la prose sociologique qui la décrit aujourd'hui : « Le paradigme des systèmes nationaux (et régionaux) d'innovation, et, surtout, l'évolution de *Mode 1* à *Mode 2* suivant Gibbons et consorts, ainsi que l'image efficace de la 'triple hélice' de Etzkowitz et consorts, mettent en évidence comment transdisciplinarité, rôle des institutions et implication des bénéficiaires à travers l'interaction avec les sujets économiques (en particulier locaux) sont aujourd'hui les éléments descriptifs d'une 'université entrepreneuriale' moderne » (Alberto Silvani, « La ricerca universitaria al bivio », in R. Moscati, M. Vaira (éds.), *L'università di fronte al cambiamento*, Bologne, Il Mulino, 2008, p. 217).

55. Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, op. cit.

56. Il faut dire aussi que sur ce point Durkheim se trouve aujourd'hui dans une minorité absolue par rapport à l'historiographie contemporaine, où prévaut l'admiration la plus fervente pour la *Ratio studiorum*.

57. La Chine est à l'avant-garde aussi dans ce champ. Dans le projet formulé en 2003 par la très influente université de Pékin (mais pas encore totalement mis en œuvre), seuls les professeurs ordinaires sont *tenured*. Pour tous les autres, il n'y a que des contrats triennaux renouvelables un maximum de trois ou quatre fois. Cf. AA.VV., *Beida jijin biange* [Une transformation radicale de l'université de Pékin], Beijing, Huaxia chubanshe, 2003.

58. Lindsay Waters, *Enemies of Promise. Publishing, Perishing and the Eclipse of Scholarship*, Chicaco, Prickly Paradigm Press, 2004, p. 76.

59. Waters critique avec passion et écœurement le déclin de la *scholarship* universitaire, dont le critère est la compétition bureaucratique du « *publish or perish* » – et elle sait sans doute de quoi elle parle, étant *Executive Editor* d'une grande *University Press* –, et montre que ce qui se trouve à l'origine de ce déclin est surtout la vision que l'essence de l'école et de l'université consiste dans l'attribution de « *credentials* », alors que l'éducation « dépend dans ses appels du fait d'attirer des gens qui ne savent pas ce que les institutions éducatives ont à offrir mais qui espèrent que le fait de se jeter dans le processus éducatif transformera quelques aspects d'eux-mêmes ».

ABSTRACTS

Cet article affronte la « crise » actuelle de l'université, en construisant des périodisations multiples (de la création des Ecoles Centrales durant la Révolution française à la résurrection de l'idée de l'université par Humboldt, de la fondation institutionnelle de l'université dans la deuxième moitié du XIX^e siècle à l'élan politique qui la frappe en 1968, de la constitution de l'épistémè moderne à la réduction du savoir à une marchandise, de la naissance à l'épuisement du mouvement ouvrier et du marxisme) qui permettent de relever comment l'enchevêtrement de niveaux de matérialité différents (la classe ouvrière comme catégorie politique, les rapports entre masses et partis politiques au XX^e siècle, la Guerre froide, les transformations épistémiques des sciences humaines) a déterminé l'existence de l'université comme configuration anormale par rapport à l'Etat et au marché. L'impressionnant tableau historico-social qui en ressort est mis au

service d'un questionnement de ce qui, dans l'université et en dehors d'elle, peut encore soutenir aujourd'hui le désir de penser au-delà du savoir.

INDEX

Mots-clés: Université, partis politiques, classe ouvrière, révolution culturelle, capitalisme cognitif, sciences humaines, Marx, Foucault, Humboldt, Lyotard, Parsons, Durkheim.

AUTHORS

ALESSANDRO RUSSO

Alessandro Russo enseigne la sociologie à l'Université de Bologne. Il est un expert de la Révolution culturelle chinoise. Son ouvrage *Cultural Revolution and the Revolutionary Culture* est à paraître.