

L'UNIVERSITÉ ENTRE DIEUX ET IDOLES ¹

Guillaume de Stexhe
Facultés universitaires Saint Louis, 1992

Ce texte a le sens d'une interrogation. On voudra bien tenir compte, en ce sens, de son caractère volontairement lacunaire, elliptique et en fin de compte pro-vocateur. Son propos est d'esquisser une approche éthique, au sens large, de la vie "universitaire" – sans donner par avance plus de détermination à cette expression.

L'allure du chemin que je me propose de suivre pourrait s'indiquer sous le titre suivant : *Université, quels sont tes dieux ?* Il s'agit de questionner ce à quoi se dévoue et se consacre l'Université, c'est-à-dire en ce sens les "valeurs" qu'elle entend vivre et servir. Deux idées sous-tendront mon parcours: la première, que l'université est le théâtre d'une "guerre des dieux"; la seconde, qu'elle est menacée par l'une ou l'autre idole.

La première de ces idées peut se réclamer de Max Weber. Celui-ci caractérisait la modernité par une "guerre des dieux", c'est-à-dire comme travaillée par une tension entre des essentiels à la fois antagonistes et complices. Complices, parce qu'issus de la même matrice, l'histoire de la culture occidentale, marquée de façon très singulière par la surprenante aventure de la rationalité. Mais antagonistes aussi, parce que cette histoire et cette aventure ont produit une différenciation essentielle des "sphères de validité", c'est-à-dire de champs d'expérience structurés par référence à des principes ou de valeurs essentielles qui, d'un côté, président chacun à une sphère ou une dimension particulière de l'expérience, de l'autre tendent à se présenter comme méta-valeurs, appelées à orienter le tout de l'existence; et donc à se soumettre ou s'annexer les autres principes². Dans cette ligne, je

¹ Version revue d'une intervention en débat, publiée sous le titre : *Science, compétence, vie: l'université entre dieux et idoles*, in *Université et société - questions et réflexions*, Bruxelles, Facultés universitaires Saint-Louis, 1992 pp. 51-63; repris dans *Bulletin d'information des Facultés Saint-Louis*, n° 36, 1993, pp. 29-46.

² Sur ce thème de la pluralité structurelle de l'expérience, on peut se reporter à deux ouvrages majeurs, de styles très contrastés. D'abord la *Logique de la philosophie* d'Eric Weil, qui développe sous forme de « catégories-attitudes » des logiques d'expérience différenciées, dont l'ensemble déploie ce que l'auteur appelle « le sens ». Ensuite, de Luc BOLTANSKI et Laurent THEVENOT, (Paris, Gallimard,), qui déploient cette pliralité sous la forme de « cités-mondes », chacune référée à un principe particulier d'évaluation et de justice.

tâcherai de montrer que l'université est traversée, de façon très intense, par les tensions constitutives de la culture occidentale et, en particulier, de sa figure moderne, dont fait partie notre présent, avec ses transformations et ses incertitudes. De la sorte, j'aborderai la réalité universitaire comme un champ à la fois déterminé par des dynamiques qui s'imposent à elle, et aussi comme le lieu d'une possible décision. Car les fractures qui le traversent sont aussi des failles par où peuvent passer les initiatives d'un cheminement et d'une responsabilité agissante, individuelle et collective.

Analyser notre situation en termes de tensions, c'est dire qu'elle a la forme et le sens d'une *crise*. Une telle crise est, je viens de le suggérer avec Max Weber, constitutive de la société moderne dans sa différenciation interne ; il convient d'ajouter que la dynamique d'autotransformation constante, qui est une autre caractéristique de cette modernité, renforce ce caractère de crise structurelle. Mais, comme on l'a remarqué depuis longtemps, l'université constitue tout naturellement un foyer où cette crise essentielle se révèle de façon particulièrement manifeste, voire exacerbée il faut même dire qu'elle est un relai qui entretient et relance cette crise. Il y a à cela plusieurs raisons. J'en retiendrai trois.

La première vaut, au-delà de l'université, pour l'ensemble de l'institution d'enseignement ; car elle est un des lieux majeurs où une société se donne, à travers les nouveaux membres quelle éduque, son avenir c'est donc là quelle se montre à elle-même, se réfléchit et a à décider d'elle-même. Mais, à l'intérieur de l'institution éducative et enseignante, l'université présente une double caractéristique. D'une part, elle accueille, de façon prolongée, des étudiants qui sont marqués par la situation objective de crise (à nouveau) qui est le propre de cette période de transition, sans cesse prolongée entre l'enfance et le statut d'adulte accompli. Cette situation, dans les formes que lui donne ou que manque à lui donner notre culture, est éminemment foyer de crise. La place et le rôle, dans la réalité universitaire, de la situation des "pré-adultes" et du rapport qui s'y institue entre eux et les représentants du monde adulte que sont les enseignants, ne cessera d'animer souterrainement ma réflexion. Enfin, la dernière caractéristique de l'université qu'il faut signaler ici est le rapport qu'elle entretient avec la rationalité *critique*. Car c'est de cette dimension de notre culture et de notre héritage historique qu'elle est en charge de façon spécifique ; et, à ce titre, elle ne peut que toujours à nouveau manifester, relancer, voire provoquer une dynamique de crise, dont elle est donc à la fois l'agent et le patient.

Sur ce fond, j'avancerai à présent l'hypothèse selon laquelle trois polarités majeures – trois divinités, selon la métaphore wébérienne – déterminent, dans leur complicité et leur antagonisme, la réalité universitaire. Sous réserve d'inventaire, je les évoquerai comme *science*, d'une part, *compétence*, d'autre part, *vie* enfin. La suite de mon propos consistera à les considérer d'un peu près - et à éclairer, non seulement la façon dont ces polarités s'articulent entre elles, mais aussi les tensions *internes* qui marquent chacune d'elles.

J'en viens ainsi et enfin, mais sous la forme d'une simple question qui accompagnera l'analyse, à la seconde des deux idées qui sous-tendent mon propos. L'université est le lieu d'une tension entre polarités multiples, d'une "guerre des dieux". Mais on doit se demander dans quelle mesure ces dieux ne sont pas ou ne risquent pas de devenir des idoles. On pourrait définir l'idole comme le sacré qui dévore ses fidèles, qui les conduit à se sacrifier - au sens négatif du terme, c'est-à-dire à se détruire - à son profit. C'est en ce sens que j'ai introduit l'idée de *vie* dans le titre de ces réflexions; il faut se demander si le savoir et la compétence auxquels se voue l'université ont une signification positive pour la *vie*, dans sa *qualité humaine*, ou s'ils ignorent, et par là appauvrissent, voire menacent ses capacités et ses requêtes de sens. Telle est l'interrogation que voudrait soutenir ce parcours.

I. La science

1. De toute évidence, l'université conserve, transmet et développe un savoir. Mais cette idée simple demande quelques précisions - dont on excusera le caractère elliptique.

Depuis ses origines grecques, la tradition de pensée occidentale privilégie la quête *théorique* de la vérité. Malgré les multiples quêtes de sagesse qui animent notre histoire, la vérité est pour nous une *vue* sur la réalité avant d'être une *vie* animée par la compréhension. Et la forme moderne de la science, qui est celle de l'objectivation, a accentué jusqu'au divorce cette distance entre savoir théorique et "sagesse" vivante et vécue.

Ce savoir se veut *critique* de façon essentielle. Il n'est pas simplement l'objet d'une tradition (transmission) et d'un accueil, mais d'un procès d'examen et de mise à l'épreuve aussi poussés que possible. Ce qui entraîne deux conséquences majeures. Un tel savoir est en effet essentiellement *évolutif*; corrélativement, il comporte une interrogation en direction de ses *fondements*. Il faut, sur ce dernier point, relever que cette interrogation se révèle de plus en plus comme inachevable, et donc comme proprement vertigineuse : en un sens, il semble que la critique qui visait à fonder les savoirs aboutisse à les fragiliser en profondeur. Dans une certaine mesure, cette crise généralisée des fondements peut conduire à un refoulement de la question de la vérité - qui se trouve pourtant au principe de l'entreprise du savoir.

Dans le même sens, l'entreprise occidentale du savoir s'est assez profondément transformée lorsqu'elle a pris, depuis les débuts de la modernité, le chemin de l'objectivation. Deux traits méritent d'être notés ici. D'abord, le savoir devient science au sens moderne lorsqu'il se pense et se pratique comme *méthodique* ; il se présente dès lors moins essentiellement comme un ensemble de contenus vrais que comme une entreprise de construction méthodique d'objets théoriques. Ici à nouveau, l'idée de vérité semble s'effacer derrière celle de méthode, la "vue" de la réalité est supplantée par l'idée et la pratique de l'*opération* théorique ou intellectuelle. Ensuite, et corrélativement, le passage à la forme moderne de la science s'appuie sur le principe de neutralité axiologique - qui fut décisif pour le passage d'une physique "qualitative" à la physique moderne, avant d'ouvrir l'essor des sciences humaines. Un tel principe instaure une distance essentielle

entre l'objectivité scientifique et le registre des significations vécues qui est celui où se déploie l'existence concrète.

Ces caractéristiques de la science ont des conséquences importantes. D'une façon générale, elles conduisent l'université à être le lieu où se forment des compétences théoriques d'ordre essentiellement critique et opératoire. Cela me semble poser, dans la pratique scientifique et universitaire, deux problèmes, dont la conjonction en constitue un troisième.

A. Savoir/intelligence

Il faut constater que ne cessent de s'accroître et de se multiplier à la fois la quantité des "objets théoriques" (connaissances, mais aussi champs disciplinaires) et la pluralité, la complexité et la sophistication des "méthodes" (paradigmes, perspectives théoriques, etc.). Cela signifie concrètement une charge de plus en plus lourde, tant comme charge de travail que comme charge psychologique, et cela aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants. Cette charge est encore accentuée par une culture diffuse de la compétitivité ou de la productivité maximale, qui peut prendre des allures obsessionnelles. Depuis longtemps, on a tiré - théoriquement - la conséquence de cette situation pour l'enseignement : préférer les têtes bien faites aux têtes bien pleines, ce qui signifie: initier aux structures plus qu'aux faits, aux méthodes plus qu'aux résultats, former l'intelligence plus que transmettre des connaissances. Mais on peut se demander si cette consigne peut passer dans les faits - au moins autant qu'on le souhaiterait. Car, d'abord, la capacité réflexive, critique, méthodologique, ne peut évidemment s'exercer à vide ou a priori ; elle implique nécessairement l'assimilation d'un nombre respectable de "données" de tous ordres. Et, ensuite, l'institution académique en général, et chaque enseignant dans sa discipline, peuvent difficilement rompre avec l'idéal ou la responsabilité d'une transmission aussi intégrale que possible d'un patrimoine qui ne cesse de s'accroître et de se complexifier. Le résultat de ce processus est un problème lancinant la croissance des contenus de matières, c'est-à-dire de la charge de travail. Concrètement, ce processus me semble au principe de l'augmentation des 'prérequis dont les candidatures ont à assurer l'assimilation, et de la spécialisation croissante qui marque le second cycle. Dans ce contexte, l'ampleur de la tâche de savoir ne menace-t-elle pas le progrès de l'intelligence critique et réflexive? Il me semble, en particulier, que les examens gardent ou renforcent, au premier cycle, leur caractère de simple contrôle de connaissances parcellaires et orientent dans ce sens le style du travail étudiant.

B. Science/vérité

Le fossé qui menace de se creuser entre savoir et intelligence me semble présenter encore une autre signification, plus fondamentale. La science moderne a la forme d'un travail infini de constructions théoriques, au statut - d'un point de vue critique plus ou moins hypothétique. Ce travail

présente dès lors la forme du paradoxe suivant d'un côté, il multiplie les objets théoriques - parcellaires, construits, révisables ; de l'autre côté, et par conséquence, il conduit toujours à nouveau à faire son deuil d'une "vérité" où l'esprit puisse trouver repos et assurance, et dont l'existence concrète puisse faire son bien autrement que dans l'activité technique. Cette situation peut être comprise et évaluée en des sens très différents (dont l'exposition devrait mettre au jour les implications épistémologiques et métaphysiques). Je me limiterai ici encore à de trop brèves allusions. D'abord en tâchant de préserver mon propos de la caricature : car les diverses pratiques théoriques débouchent bel et bien sur une capacité d'éclairage de la réalité et sur des "connaissances" - mais parcellaires et, pour ceux dont la conscience méthodologique et critique est lucide (c'est-à-dire, en principe, les universitaires), consciemment fragiles. L'opinion publique elle-même, peut-on penser, montre en même temps une attitude de foi en la science comme discours vrai, vérifié, et un scepticisme face à l'avis des 'experts, un désenchantement quant à ce qu'on peut attendre de cette grande aventure qu'est la science. De façon plus générale encore, il n'est pas sans fondement de caractériser notre Occident, face aux autres cultures et dans la mesure où celles-ci échappent à l'occidentalisation, comme à la fois riche en science et dépourvu de "vision", de compréhension globale et assurée de la réalité qui nous est donnée à vivre. Et c'est ici que les interprétations peuvent s'opposer. On peut parler de la rationalité critique comme signe et opérateur d'un "nihilisme" qui nous rendrait, au sein même de notre science, radicalement sceptiques et désorientés. On peut (plus justement, à mon avis) constater que le parti-pris de la raison conduit à un sevrage, austère et de plus en plus radical, par rapport au désir .. alors considéré comme fantasme - d'une possession plus ou moins immédiate de la vérité sous la forme d'un savoir. Mais, dans cette dernière perspective, il faut ajouter qu'un sevrage n'a de sens et n'est supportable autrement que dans le simple désenchantement, voire le désespoir tranquille, qu'à condition d'ouvrir à une autre positivité. Alors, il est urgent de se demander sur quoi débouche la compétence scientifique. C'est dans la foulée de cette question que prendront place les réflexions que je proposerai à l'instant à propos de la compétence, d'abord, de la vie et des significations ensuite.

C. La pression et le vide

Mais auparavant, et pour conclure sous forme d'une interrogation ces réflexions sur la science, je suggérerai, au risque de la caricature, la description suivante. Si, d'un côté, les universitaires dans leur ensemble sont soumis à une pression croissante, parfois exacerbée, à la compétence théorique ; s'il est vrai que, dans le même temps, semble s'éloigner à l'infini le fruit de la science qui serait l'accès au vrai, et à un vrai dont la densité réponde à la puissance du désir de vérité qui constitue l'existence humaine comme telle - alors ne faudrait-il pas constater que les universitaires sont conduits à vivre une tension difficilement soutenable ? Pour nombre de ceux qui ne feront que passer par l'université, n'aura-t-elle pas été le lieu d'un travail aussi intense que spirituellement stérile ? Pour ceux qui y font leur

demeure, dans quelle mesure n'est-elle pas le lieu où l'intensité du travail va de pair avec un positivisme sceptique ? Qu'on me permette d'y insister : ma question n'est pas une affirmation camouflée, mais une question livrée comme question. Son enjeu est le suivant : dans la mesure où le destin spirituel de l'Occident - de cet Occident qui tend à s'étendre à la planète - est lié à l'aventure de la science, il importe de mesurer, avec autant d'attention que nous scrutons la couche d'ozone au-dessus de l'Antarctique, les risques de désertification spirituelle que pourrait comporter une certaine pratique de la science.

II. La compétence

Si la compétence scientifique se montre comme revêtue d'une signification éminemment problématique en matière de vérité (que ce caractère problématique, je le répète, soit évalué de façon positive ou négative), par contre cette compétence est douée d'une fécondité remarquable en ce qui concerne l'action - du moins un certain type d'action : disons la technique, comme action rationnelle, c'est-à-dire calculée et à efficacité contrôlable. La science se légitime massivement par sa fécondité technique - réelle ou supposée. Et la technique, à son tour, est désormais liée de façon extrêmement étroite à la vie économique, celle du système social global comme celle des individus. Qu'on s'en réjouisse ou qu'on le déplore, il faut donc reconnaître que l'université, suivant en cela le destin de la rationalité occidentale, est étroitement intégrée au système techno-économique qui constitue l'épine dorsale de nos sociétés. Je voudrais souligner deux aspects de cette liaison - l'un très rapidement, l'autre d'un peu plus près.

D'abord, le travail des "permanents" de l'université - enseignants et chercheurs - a de plus en plus à s'intégrer dans la dynamique techno-économique globale, car il y va des crédits (de recherche, notamment - et, via la recherche, de l'enseignement aussi) et de la crédibilité de l'institution. Cette intégration concerne bien sûr les sujets de recherche et d'enseignement, mais aussi les modalités, le style du travail universitaire il s'agit de produire - des "découvertes", ou plus modestement des articles, etc. Enseignants et chercheurs - qu'ils le veuillent ou non, qu'ils le reconnaissent ou non - sont ou deviennent des "producteurs théoriques" et sont soumis de ce chef à la concurrence d'institutions privées (c'est-à-dire ici commerciales), de formation et de recherche. Je me borne ici à souligner ce fait : les étudiants ont devant eux, peut-être autant que des "pédagogues", des producteurs en situation de marché, aussi anxieux qu'eux-mêmes de leur compétitivité sociale.

Ensuite, l'université remplit une fonction de formation **professionnelle** qui, dans un contexte relativement neuf, prend un relief nouveau. Certes, elle a toujours rempli cette fonction - mais, dans un contexte social moins mobile que le nôtre, elle pouvait prendre la forme d'une qualification/consecration culturelles moins dépendantes de la compétence technique. Le symbole de cette fonction est le diplôme. On en critique le fétichisme depuis longtemps,

on proclame ou on réclame sa mort depuis bientôt trente ans - mais il semble supporter gaillardement son agonie. Or, le diplôme me semble l'enjeu d'un système complexe de tensions et d'interactions entre les différents acteurs de l'université - parce qu'il est à double face. D'un côté - en amont, si l'on veut - il est le signe d'une compétence théorique et/ou d'une capacité à 'jouer le jeu universitaire' (ainsi, chacun sait que, pour réussir certains examens, il vaut mieux ne pas trop réfléchir...). De l'autre côté - en aval - il est ce qui lie l'université au monde professionnel, et il présente alors une signification plus complexe : il est censé garantir (de façon d'ailleurs assez différenciée), une capacité d'action efficace d'un certain type, un certain statut social, l'accès enfin à un certain niveau de revenus.

Je proposerai, à propos de cette dualité du diplôme, trois remarques d'importance inégale.

La première est triviale : dans le contexte qui est le nôtre, et qui risque de le rester, ce qui fait à juste titre pour beaucoup d'étudiants la valeur du diplôme est le "crédit" socio-financier qu'il garantit plus ou moins, crédit dont ils mesurent l'importance avec une angoisse difficile à mépriser. Dès lors, cette "carte de crédit" socio-professionnelle en vient, à des degrés divers, à être séparée de sa signification en termes de compétence scientifique. Il y a là le lieu d'une discordance fréquente entre enseignants et des étudiants dans le quotidien des auditoires et, surtout, des salles d'examens.

Mais il faut éviter les malentendus. D'abord, je ne crois pas que les étudiants d'aujourd'hui soient des obsédés de la carrière professionnelle plus que leurs aînés : simplement (entre autres), ils sont soumis à une pression et à une angoisse beaucoup plus forte que les privilégiés que nous étions. Ils sont les victimes, bien plus lucides que beaucoup ne le croient, d'un chantage général et d'une compétition obsessionnelle qui sont des cancers de la civilisation industrielle. Ensuite, il faut ajouter que les enseignants eux aussi, et surtout lorsqu'ils fonctionnent comme décideurs dans l'institution académique, sont très soucieux de la pertinence du diplôme par rapport aux attentes et aux exigences, réelles ou supposées, justifiées ou non, du monde professionnel. L'institution académique est, bien plus qu'il n'y paraît, le relais de ces exigences, que ce soit dans le contenu des programmes ou, bien plus profondément à mon sens, dans le style de formation et de travail auquel elle forme les étudiants, et dans le type d'évaluation qu'elle met en oeuvre et que synthétise précisément le diplôme. Je ne peux qu'évoquer rapidement, outre la multiplication des cours et des examens, une assez forte rigidité des filières et des cursus, une excessive étanchéité des disciplines, une évaluation morcelée -parce qu'ainsi "vérifiable". La concurrence entre institutions, le développement des formations extra-académiques jouent fortement dans cette anxiété des responsables universitaires, qui répond à celle des étudiants lorsqu'elle ne la nourrit pas.

Ma troisième remarque me semble plus importante. Certes, il y a, de toute évidence, une tension entre la visée proprement scientifique de l'université et sa fonction de formation professionnelle (tension qui prend des formes différentes selon les facultés, mais qui les traverse toutes, de la Médecine au

Droit et aux Lettres). J crois cette tension inévitable - et ambiguë à la fois féconde et stérilisante.

Mais on oublie trop souvent une autre tension: celle qui existe entre une compétence de type purement technicien et ce que j'appellerais une qualification di, ugement intellectuel. J'appellerais compétence technicienne la capacité de mettre en oeuvre, de façon assez rigide et segmentée, des procédures et des connaissances pré-constituées, dans des situations pré-interprétées. Par contre, la qualification du jugement est d'un autre type -même si elle revêt elle aussi une valeur "professionnelle" - mais dans une appréhension élargie de l'action professionnelle.

Plusieurs éléments de notre situation réclament une telle capacité de jugement

- la complexité croissante des tâches et des problèmes
- la transformation constante des situations, des contextes et des techniques
- l'existence de moyens techniques (en particulier informatiques) fournissant et traitant par eux-mêmes ce qui est "informations".

Ces trois éléments, trop rapidement évoqués, exigent un type de capacité qui ne peut se réduire à celle que j'évoquais plus haut. Au risque d'énoncer un catalogue supplémentaire (et terroriste) de qualifications, j'en évoque quelques traits majeurs:

- le goût et la capacité de toujours à nouveau se former et de s'évaluer soi-même, d'être l'agent responsable de sa propre formation constante
- la capacité de prendre en compte et de mettre en relation les aspects multiples et relativement hétérogènes d'une situation, d'un projet - y compris ses aspects non techniques
- la capacité d'inventer des schèmes d'interprétation et d'action non préfabriqués, en prenant distance critique et évaluative par rapport à ceux qui sont disponibles
- la capacité de communiquer par-delà les codes et langages propres à une spécialité ou à une mentalité étroitement déterminées, et donc de nourrir des échanges dans la pluralité
- enfin - mais ceci engage des options d'un type autre que "technique", même au sens large - la capacité d'un jugement responsable d'un point de vue éthique et politique. Si elle reste technicienne, la compétence devient technocratique, ce qui veut dire a-morale et anti-démocratique. Slogan ? Mais c'est, entre autres, de technocratie que nous étouffons - même au sens propre, physique, du terme...

L'université forme-t-elle à cela ? Ce n'est pas sûr. Certes, on pourrait avancer que cette "qualification du jugement" est ce qui a toujours distingué, quant à leur formation spécifique, les universitaires des techniciens. Peut-être. Mais la croissance, en quantité et en complexité, des savoirs scientifiques, d'une part, la hantise relativement neuve d'une qualification professionnelle compétitive dans une situation de concurrence des types de certification, d'autre part, rognent très visiblement la part faite à la formation du jugement. Et, tout particulièrement, il me semble que le caractère proprement scientifique de la formation universitaire peut, paradoxalement, jouer ici un rôle désastreux. En effet, chaque discipline scientifique se constitue en élaborant, à propos d'une

réalité concrète, un certain point de vue déterminé à l'intérieur duquel elle construit ses modèles et ses théories, 'abstraction faite', par légitime décision de méthode, des autres dimensions de cet objet. Le développement propre d'une discipline ou d'un champ théorique se paie donc d'une abstraction remarquable. Par exemple, une large partie de la linguistique moderne s'est élaborée en faisant abstraction de l'essence communicative du langage ; ou encore, de larges pans de la science économique traitent -légitimement - leur objet comme un ensemble de flux (productifs, monétaires, etc.) "épurés" des actions, des décisions et des relations humaines qui constituent bien la réalité du phénomène économique. L'université connaît dès lors de très réels effets pervers de cette dynamique scientifique dans la mesure où elle se voue au développement de la science, et où elle y initie ses étudiants, elle risque de les enfermer dans une perspective de cloisonnement disciplinaire qui conduit à une pratique strictement technicienne et technocratique, ce qui signifie bien souvent : in-sensée -et dangereuse. Ainsi, une difficulté considérable se pose à l'université : elle ambitionne - et on attend d'elle -de donner une compétence à la fois "pointue" et "fondamentale" ou "générale". Dans les conditions concrètes qui sont les siennes, n'est-ce pas vouloir à la fois le beurre et l'argent du beurre ? Peut-on former des hommes et des femmes qui soient à la fois des "scientifiques de haut niveau" et des hommes et des femmes de jugement large et critique ?

Il est évident que je n'ai pas de solution à proposer à cette difficulté importante entre toutes. Il me semble, pourtant, qu'une réflexion sur le style et les modalités de l'enseignement universitaire pourrait fournir quelques pistes. Ne pourrait-on mettre plus résolument l'accent sur l'approche pluri-disciplinaire d'un même "objet" et, au-delà, conduire les étudiants à prendre part à des approches véritablement interdisciplinaires - qui ne peuvent avoir d'autre forme que celle de véritables débats ? Ne devrait-on pas, dans cette perspective, intégrer l'évaluation de la capacité à prendre place et position dans de tels débats dans les procédures de certification ? L'exigence des compétences de base, d'une part, de spécialisation d'autre part, ne devrait-elle pas s'accompagner d'une exigence tout aussi forte quant à l'approche transversale d'une problématique quelconque ? Il est sûr que la décision d'imposer cette exigence aurait un inévitable retentissement sur le contenu et les modalités de la formation il faudrait mettre en place des cours et des séminaires pluri- et inter-disciplinaires, ce qui n'est pas une tâche facile ; il faudrait aussi rompre l'isolement disciplinaire trop souvent caricatural - dans lequel s'enferment les enseignants universitaires eux-mêmes. Mais l'enjeu est à la mesure de la difficulté.

Je terminerai cette seconde étape de mon propos par une dernière remarque à propos de cet enjeu que symbolise l'idée de "compétences". Tout ce que j'ai dit jusqu'à présent peut s'interpréter sur le seul registre de la "performance" professionnelle qu'on est en droit d'attendre d'un universitaire. Or, en vérité, la qualification du jugement, c'est la capacité d'accéder, au-delà de la mise en oeuvre de procédures, aussi sophistiquées et complexes qu'elles soient, à un agir professionnel qui soit, en tant même que

professionnel, un agir responsable, c'est-à-dire tout simplement humain. Tel est l'enjeu d'une formation universitaire qui mérite son nom de "fondamentale" et "générale". Le défi n'est pas tant de préserver la compétitivité des diplômes universitaires sur le marché de l'emploi que de se donner comme tâche la formation, plus difficile et plus menacée peut-être aujourd'hui qu'hier, d'une compétence de jugement et d'action humainement responsables. Il n s'agit pas d'ajouter de l'extérieur (encore des "matières supplémentaires" !) un peu d'humanisme au programme des différentes facultés, mais de s'obliger à inscrire la compétence scientifique et technique à l'intérieur d'une authentique capacité d'action à la fois efficace et sensée. Au-delà de l'abstraction qui menace les cloisonnements disciplinaires, au-delà encore de la pauvreté d'une compétence purement technicienne. c'est le caractère sensé ou insensé de l'action à laquelle forme l'université qui est ici en cause ; et à travers lui, c'est l'arrachement de la dynamique techno-économique à l'effolement d'une pure logique de performance qui, laissée à elle-même, multiplie les désastres non seulement écologiques, mais humains, individuels aussi bien que collectifs.

III. La vie

Déjà les réflexions précédentes pointaient vers la problématique relation de l'université à la "vie": la vie, d'abord, comme milieu de significations vécues dont se distancie nécessairement l'abstraction neutralisante des "objets" scientifiques, ensuite, comme milieu d'agir sensé et responsable qui dépasse la simple compétence technique. Mais il faut à nouveau relancer la réflexion : je le ferai en reprenant à présent le terme de "vie" dans son caractère à la fois vague et fort. Car c'est ainsi qu'il résonnait dans les conversations qui ont préparé cette réflexion, et où s'exprimait le jugement de nombreux étudiants - relayé d'ailleurs par celui, fréquent, des enseignants: l'université n'est pas, ou trop peu, un lieu de dynamique vivante, elle n'est pas vivifiante - ou si peu, trop peu. Un tel jugement est, de toute évidence, à la fois une condamnation et une demande - d'autant qu'il s'accompagne d'une critique de la forme générale des relations entre enseignants et étudiants. Malgré les risques de dérapage auxquels on s'expose ainsi, ce jugement me semble devoir être écouté.

Afin, précisément, de déjouer, autant que possible, un dérapage de type paternaliste, je ferai ici deux distinctions. D'abord entre l'institution académique comme telle et le milieu universitaire, dont la première ne constitue qu'un soussecteur; ensuite, entre la formation intellectuelle et d'autres formes et dimensions de l'éducation et de la "vie". De la sorte, je tâcherai de cheminer de l'idée de vie vers celle, à la fois plus étroite et plus déterminée, de signification, et je tâcherai d'évoquer la responsabilité de l'université à cet égard.

A. L'université, un lieu de vie ?

Je commencerai donc par l'interrogation critique qui envisage l'université comme milieu de vie - ou de non-vie - et je poserai cette question dans le

cadre de la distinction entre l'institution académique et le milieu universitaire global. Certes, l'université, comme tout milieu humain - milieu professionnel, milieu de voisinage, milieu familial - a à être aussi un lieu de vie vivante - au sens vague et fort. Mais aucune organisation institutionnelle n'a sur ce plan la possibilité ni le droit de se substituer aux initiatives, aux multiples gestes, spontanés ou réfléchis, de responsabilité qui reviennent aux individus et aux groupes. Plus fondamentalement peut-être, l'université, même comme milieu de vie, n'a pas à prendre la forme et le sens d'une matrice familiale prolongée - une trop réelle "Alma mater" . Pourtant, il faut voir que bien des éléments poussent en ce sens. D'abord, la situation, que j'évoquais au début de ces réflexions, de transit entre vie familiale et vie intégralement adulte, qui est celle des étudiants : et aussi un contexte culturel et social par certains côtés éclaté, atomisé, purement fonctionnel - et qui peut dès lors s'expérimenter comme désertique, non-vivable, mortifère. Qui ne sait qu'il existe une réelle, trop réelle "misère étudiante" - un désarroi et une détresse authentiques ? Cette réalité fait question que fait-on vivre aux étudiants ? Cette question, je ne peux ici que la laisser résonner, en me bornant à esquisser deux repères pour son écoute. D'abord, il me semble inévitable et profondément sain que la transition - le trajet - du statut de "mineur" à celui d'adulte soit marquée par l'austérité, et même le désarroi, qui marquent tout sevrage. Ensuite, là où la dureté du sevrage est recouverte par l'inhumain ou le déshumanisant de l'isolement et d'un fonctionnalisme vide, le mal-vivre universitaire n'est qu'un exemple de celui que connaissent tant de nos milieux sociaux. De ce dernier point de vue, encore une fois le malaise universitaire aiguise et révèle un malaise social et y renvoie - dans une responsabilité qui me semble de type très exactement politique, et qui se leurrerait en se limitant au milieu universitaire.

B. Quelles relations d'enseignement ? C'est à partir de ces remarques de fond que j'en viens aux relations entre étudiants et enseignants. Bien souvent, celles-ci ont la forme d'un face-à-face sans échange sans conversation, dirai-je, - et tout particulièrement en candidatures. On comprend dès lors que se fasse jour - de part et d'autre, d'ailleurs, le souhait d'une transformation de ce mode de relation. Mais un tel souhait est, évidemment, ambigu. Il résonne parfois sur le mode familial - comme demande ou recherche de paternité, de maternage, de fratrie. Mais il se fait entendre aussi comme exigence d'entrer dans un rapport de partenariat qui tranche sur la forme courante des rapports (ou non-rapports) académiques. Bien qu'ambiguë, une telle exigence doit donc être réfléchie. Elle conduit à se poser la question suivante : si l'on décide de placer la relation entre étudiants et enseignants sur le plan des relations entre adultes (par une sorte d'anticipation qui est le propre, me semble-t-il, de toute relation éducative), qu'est-ce que cela peut signifier ? Il me semble que deux directions fondamentales se présentent ici.

La première consiste à donner ou conserver à ces relations une signification essentiellement fonctionnelle, et à en circonscrire le champ à celui de la formation scientifique. Pour le reste, à chacun d'inventer et de trouver ses

lieux et ses partenaires de conversation. Il y a quelque chose de profondément sain dans cette rigueur qui évite toute confusion des genres. La deuxième direction - qui n'est pas exclusive de la première, tant celle-ci est fondamentale - consiste à intégrer dans la relation entre enseignants et étudiants la conversation entre égaux, une conversation débordant le cadre strict des espaces. De ce point de vue, la tradition continentale diffère, me semble-t-il, de la tradition anglo-saxonne qui prend souvent plus largement en charge l'ensemble de la vie de ses étudiants académiques (les séminaires, les laboratoires...) et des clôtures disciplinaires. Deux exigences se donnent ici à rencontrer, qui sont peut-être constitutives de la responsabilité universitaire. La première est celle de l'échange et il y a là un enjeu humain et social. Si elle ignore ou minimise l'échange à égalité, l'université ne joue-t-elle pas le jeu d'une dynamique sociale où prédominent les rapports hiérarchiques (fût-ce de façon douce, *soft*) et où l'échange, qui est pourtant l'essence même de la socialité humaine, est relégué aux marges extérieures du social ? Il y a là un enjeu culturel et politique qu'on ne peut ignorer. A quel type de relations forme l'université - qu'elle le veuille ou non, qu'elle le sache ou non ? Ce premier enjeu est relayé par un autre. Car la conversation qui est ici évoquée, ce serait un élargissement de la discussion par-delà le quadrillage disciplinaire, le corset des problématiques construites et délimitées qui sont le propre de la science faite - à la fois dynamique et déjà en risque de fossilisation. Nous retrouvons ici le divorce menaçant entre savoir et intelligence, que j'évoquais plus haut. Face à cela, la conversation ne constitue-t-elle pas, au risque inévitable des propos de café ou de salon, une forme essentielle et irremplaçable d'accès et de formation à ce jugement qui est la vraie compétence intellectuelle ? Dans ses embardées, son anarchie et sa rigueur propre, la conversation libre et aussi intelligente que possible n'est-elle pas ce que vise, finalement, à rendre possible la formation intellectuelle ? Et la vitalité de telles conversations n'est-elle pas (comme l'a montré Habermas en étudiant la formation de l'espace public, comme l'a rappelé Hannah Arendt dans sa réflexion sur l'essence du politique) l'âme même d'une société démocratique, qui convoque ses membres à juger dans un débat pluriel et égalitaire qui transcendent toute mise en oeuvre de ce qui ne serait que compétence d'expert ?

Mais les rapports de la raison critique et du monde des significations ne sont ni simples ni faciles : toute l'histoire de la raison occidentale en témoigne. Car, après tout, la raison n'a jamais affaire qu'à des significations même dans ses constructions les plus abstraites, dans ses résultats les plus opératoires, c'est à partir de la signification qu'elle travaille et c'est de la signification qu'elle fait émerger. La technique et la rentabilité, par exemple, constituent des formes de signification tout autant que l'art ou la liberté. La difficulté et le risque consisteraient en ce que les premières ne se comprennent et ne s'évaluent précisément pas comme des formes - partielles et relatives - de signification, mais comme purs constats de "faits" ou simples mises en oeuvre de "forces" ; corrélativement, cette difficulté et ce risque se présentent de façon inverse lorsque les gestes d'ouverture à la beauté ou d'exercice de la liberté s'éprouvent ou se revendiquent comme réfractaires à toute appréhension critique, à toute élucidation ou mise en question argumentée, à tout

jugement autre que celui de la pure "impression" spontanée et individuelle. Ce que nous trouvons là, c'est la difficulté constitutive du geste critique. Il lui est essentiel de prendre distance vis-à-vis de ce qu'il veut réfléchir - mais cette distance risque toujours de se pervertir en pure et simple neutralisation ou évacuation du caractère signifiant et, en fin de compte, existentiel, de ce sur quoi il porte. Dès lors tend à s'instaurer une situation de partage, de dualité désastreuse, entre un monde de la prétendue objectivité factuelle, et un monde de la subjectivité irrationnelle.

Le risque, nous le savons, est de voir la raison se fermer au champ des autres significations que l'opérateur. C'est alors que la science n'a plus à fournir que des recettes ou des formules, et que les lieux académiques deviennent des déserts humains. C'est alors aussi que les dogmatismes de tous poils, les désarrois d'une spontanéité affolée et les mercantis du mystérieux risquent d'investir l'espace des significations. Alors, pour citer à nouveau Max Weber, l'irresponsabilité des 'spécialistes sans vision' conduit au désespoir ou au cynisme des "voluptueux sans coeur" ou au retour sauvage du refoulé. Ce risque - trop réel - ne fait que souligner la responsabilité universitaire. Elle n'est pas, elle ne peut pas consister à traiter les significations comme un objet de savoir - savoir dont il y aurait des maîtres.. Mais elle est de les maintenir comme le champ ultime et essentiel d'une attention et d'une réflexion ouvertes et inachevables.

Quelles implications concrètes peuvent avoir les idées proposées de la sorte ! D'abord, elles rejoignent et renforcent ce qui avait été dit plus haut à propos de la science et de la compétence. Elles conduisent ainsi à renforcer l'exigence d'une formation plurielle, pluriou inter-disciplinaire. Car, de façon privilégiée, le croisement de perspectives différenciées sur un même objet conduit à poser la question de sa ou de ses significations. Et un tel croisement ne peut, à la vérité, conduire à aucune méta-science (fût-elle philosophie) qui engloberait les autres ; il consiste à prendre place dans un débat qui, seul, fait droit au caractère pluriel et problématique de la signification et de l'existence il reconduit à la responsabilité du jugement responsable.

Mais, dans le contexte culturel qui est le nôtre, les réflexions ici proposées peuvent conduire encore à d'autres exigences pour la formation universitaire. Il s'agirait pour l'université de maintenir, de renforcer, ou le plus souvent de restaurer, dans les cours qu'elle organise, dans les programmes qu'elle impose, dans les exigences qui servent de critères à ses évaluations, la place de ce qu'on appelait autrefois les "humanités". Quatre disciplines sont visées par là : l'histoire, la littérature, l'art, la philosophie. Elles ont en commun de se donner comme objet les significations en tant que vécues - et de les réfléchir. Seule une place significative de ces disciplines dans toute formation - non tant comme matière supplémentaire que comme ouverture sur le monde des significations - permet de qualifier cette formation comme universitaire. Est-il possible de rencontrer cette exigence, dans la situation de surcharge des matières que j'évoquais en commençant ? La question est redoutable. Les réponses gagneraient peut-être à considérer, non pas la seule tradition universitaire française, mais les traditions et les pratiques anglo-saxonnes et

allemandes l'intégration, dans un programme de médecine ou de droit, d'une forte composante littéraire ou philosophique y est souvent normale.

C. Le retour de la vérité

Je terminerai ces réflexions sur le rapport de l'université à la vie en général, et aux significations en particulier, en faisant retour à l'idée de vérité. J'avais signalé, en commençant, que la science, si elle s'enracine dans un projet de vérité, semble conduire à sa dissolution au profit de la compétence opératoire. En réalité, ce qui s'est trouvé mis à mal dans l'aventure de la raison occidentale, c'est l'idée d'une possession de la vérité sous la forme d'un savoir ou d'une connaissance d'objet. Les objets du savoir, nous savons désormais que nous les construisons. Mais ce que nous avons sans doute à mieux comprendre, c'est que le travail de la raison se fait dans le milieu d'une vérité heureusement inépuisable - c'est-à-dire non résoluble en savoir. Et c'est peut-être lorsqu'elle renouvelle son ouverture au champ des significations que la raison peut retrouver son rapport à la vérité vivante. Au-delà du fantasme d'un savoir du sens, au-delà du scepticisme qui se borne à opérationnaliser des méthodes, la vérité nous revient comme l'espace infini où peut se déployer - en même temps qu'il le fait advenir - le travail inachevable d'une vie qui tâche de se comprendre. Ce qui a le goût et la densité de la vérité, c'est cette compréhension, tâtonnante et interrogeante, de l'existence par elle-même. Lorsqu'elle se reconnaît comme toujours plongée dans le monde des significations, la raison critique ne conduit au sevrage de la vérité possédée que pour ouvrir à la tâche infinie d'une compréhension toujours à nouveau surprise par la vérité. C'est comme ce jeu toujours recommencé de l'interrogation et de l'affirmation que la vérité nous arrive. Alors, et alors seulement, en-deçà - au-delà des savoirs, elle peut être une passion et faire vivre.

L'université au pluriel

J'ai commencé cette réflexion en interrogeant l'université sur ses dieux. Chemin faisant, nous avons croisé quelques idoles. Je terminerai en rappelant, modestement, que l'université n'est pas, dans sa réalité, monothéiste et cela pour la raison suivante : au fond, chacun des membres de l'université dessine son propre parcours et choisit son temple ou ses chapelles. C'est peut-être inconfortable, mais c'est, dans notre situation inévitable. Tel étudiant se passionnera pour sa discipline, tel chercheur se dévouera aux applications techniques d'une théorie, tel enseignant se souciera de l'adéquation de son cours aux exigences professionnelles ... Nous avons tous à nous réconcilier avec cette pluralité. Mais, en tant qu'institution, l'université est convoquée à une responsabilité indéclinable : maintenir ouvertes les voies qui relient le savoir et l'intelligence, la technique et le jugement, et finalement la raison et la vie sensée. Et la véritable question n'est pas de savoir si nous en avons les moyens, mais bien de décider si nous en avons le désir. Et cela est une question éthique et politique.

 Impossible

 Impossible

 Impossible

 Impossible