

Cet article a été téléchargé sur le site de la revue Ithaque :

www.revueithaque.org



Ithaque : Revue de philosophie de l'Université de Montréal

Pour plus de détails sur les dates de parution et comment soumettre un article, veuillez consulter le site de la revue : <http://www.revueithaque.org>

Pour citer cet article : **Parchemal, B. (2014) « La place des humanités au sein de l'institution universitaire contemporaine », *Ithaque*, 15, p. 25-49.**

URL : <http://www.revueithaque.org/fichiers/Ithaque15/Parchemal.pdf>

Cet article est publié sous licence Creative Commons « Paternité + Pas d'utilisation commerciale + Partage à l'identique » :
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ca/deed.fr>



La place des humanités au sein de l'institution universitaire contemporaine

Blandine Parchemal*

Résumé

Lorsqu'on évoque la place des humanités au sein de l'université contemporaine, c'est le terme de crise qui revient le plus souvent. Manque de financement, locaux vétustes, effectifs en baisse, débouchés professionnels incertains, perte de légitimité en vue des objectifs de productivité de l'université ; les humanités ne semblent plus à leur place au sein de l'institution universitaire contemporaine. Mais si les humanités sont qualifiées comme étant en crise, cela signifie également qu'elles ont connu un âge d'or, un point de référence vers lequel on fait signe lorsqu'on déplore la situation actuelle. Ainsi, notre propos partira de cet âge d'or, soit le moment de la fondation de l'Université de Berlin en 1807, pour ensuite réfléchir sur l'impact des transformations de l'institution universitaire (démocratisation, professionnalisation, etc.) vis-à-vis de cette place initiale des humanités. En ouverture, nous explorerons plusieurs perspectives pratiques nous permettant de penser l'avenir des humanités.

En 1807, dans le cadre de son *Plan déductif d'un établissement supérieur à fonder à Berlin*, Fichte formulait le projet suivant :

en outre jusqu'à quel niveau aussi, dans ce dernier [l'établissement supérieur], tous ceux qui veulent prétendre au titre d'artiste du savoir auraient à cultiver cette matière, et, en comparaison, quelle part de la formation particulière pour un domaine pratiquement déterminé lui échoirait et devrait lui être réservé. Cela donnerait une encyclopédie

* L'auteure est étudiante au doctorat en philosophie (Université de Montréal).

philosophique de l'ensemble du savoir, tenant lieu d'élément régulateur pour travailler à toutes les sciences particulières¹.

Déterminer la place respective de la formation générale et de la formation particulière au sein de l'université, tel était donc l'objectif de ce projet, ce qui devait permettre d'obtenir « une encyclopédie philosophique de l'ensemble du savoir² ». Par « formation particulière », il faut comprendre formation spécifique menant à une occupation professionnelle ; ce que nous pouvons résumer par le terme de formation professionnelle. Trouver l'équilibre adéquat entre ces deux fonctions de l'université, c'est également le projet que nous nous donnons.

Néanmoins, par rapport à l'énoncé fichtéen, la situation est différente, voire inversée. La réalité de l'institution universitaire contemporaine nous invite non pas à nous demander jusqu'où devrait aller l'étude du savoir général et quelle part devrait être réservée à la formation particulière, mais bien davantage jusqu'où devrait aller la formation professionnelle et quelle part devrait être réservée à la formation générale. La fonction professionnelle a en effet acquis une place prépondérante au sein de l'université contemporaine, provoquant par là-même une croissance des filières professionnelles en lieu et place des filières plus traditionnelles, reliées quant à elles à la formation générale. Plus spécifiquement, c'est la place réservée aux humanités, soit aux sciences humaines et sociales, qui va nous intéresser.

Souvent qualifiées comme étant en « crise », la situation actuelle des humanités illustre la difficulté de la formation générale à justifier sa nécessité au sein de l'institution. De façon plus large, elle symbolise la difficulté pour l'université contemporaine de continuer à se penser comme une institution ; une institution avec un rôle social et culturel. En somme, tout comme Fichte, nous nous donnons pour objectif de faire surgir cet élément régulateur qui redonnera aux humanités toute

¹ Fichte, J.-G. (1979), « Plan déductif d'un établissement d'enseignement supérieur à fonder à Berlin qui serait en liaison intime avec une académie des sciences », p. 189.

² *Ibid.*

leur légitimité et tout leur intérêt au sein de l'institution universitaire contemporaine.

1. La formation générale comme instrument de défense de la culture nationale : l'exemple de la fondation de l'Université de Berlin

Il peut apparaître surprenant de commencer notre réflexion sur l'institution universitaire par la fondation de l'Université de Berlin en 1810. En effet, là n'est pas l'acte de naissance de l'université. Le Moyen-Âge a également connu divers modèles européens d'université qui auraient pu faire l'objet de notre attention. Cependant, si nous faisons le choix de commencer par cette fondation, c'est parce qu'elle est représentative du modèle de l'université moderne, soit celui d'une institution octroyant une place essentielle aux humanités et, de façon plus large, à la formation générale.

1.1. Construire une culture nationale

Le projet de fondation de l'Université de Berlin n'est pas né de la seule réflexion des philosophes. Il est avant tout lié à un projet national, celui de doter l'Allemagne, défaite militairement, d'une institution culturelle forte ; une institution qui « exercera son empire bien au-delà des limites de la monarchie prussienne » et qui deviendra « le centre de l'activité intellectuelle de l'Allemagne septentrionale et protestante³ ».

De fait, suite à la défaite subie face à Napoléon I^{er}, la paix de Tilsitt en 1807 impose à la Prusse l'abandon du duché de Magdebourg, siège de sa plus importante université : l'Université royale de Halle. Au désastre militaire s'ajoute donc une menace sur la vie culturelle. Les administrateurs de Halle demandent alors à la royauté prussienne le transfert de l'université au-delà de l'Elbe, soit dans les territoires non occupés. La décision de transfert prise, le ministre Beyme, en charge du dossier, s'adresse à divers représentants du monde culturel, notamment aux philosophes, pour leur demander

³ Bourgeois, L. (1904), *L'éducation de la démocratie française : discours prononcé de 1809 à 1896*, p. 21.

comment ils concevraient, à cette occasion, l'organisation et la fonction de la future Université de Berlin⁴.

Ainsi, comme le souligne Bill Readings, l'idée de culture liée à l'État-Nation est au centre du projet de fondation de l'Université de Berlin. Une focalisation qui est à relier avec l'émergence de la conscience nationale allemande⁵. Dans un tel cadre, il n'est alors pas étonnant que le ministre ait fait appel à des philosophes pour la réalisation de ce projet. Encore moins étonnant, lorsqu'un philosophe comme Fichte avait lui-même appelé, lors de discours prononcés à Berlin au lendemain de la défaite d'Iéna, à placer l'éducation au centre des préoccupations de l'État ; une éducation perçue comme seul moyen pour « conserver en vie la nation allemande⁶ ». Aux yeux de Fichte, l'éducation correspond en effet à l'intérêt le plus élevé du patriotisme allemand ; ce nouveau siège qui doit remplacer le siège perdu militairement et redonner à l'État son indépendance perdue⁷. Invité en 1807 par Beyme à prendre part au projet, Fichte envoya au ministre la première partie son *Plan déductif*⁸. Informé sur le contenu du *Plan*, Schleiermacher répliqua quelques semaines plus tard en publiant ses *Pensées de circonstances*⁹. C'est finalement à Humboldt que revint, à la fin 1808, la mise en œuvre de l'université berlinoise.

Face à ce projet de fondation d'une institution culturelle forte, les philosophes de l'idéalisme allemand appelés à se prononcer sur le projet, soit Fichte, Schleiermacher et Humboldt, vont tour à tour défendre la nécessité de poursuivre et transmettre un savoir global, une unité du savoir embrassant la multiplicité des savoirs particuliers.

⁴ Ferry, L. *et al.* (1979), *Philosophies de l'université : l'idéalisme allemand et la question de l'université*, p. 10.

⁵ Readings, B. (2013), *Dans les ruines de l'université*, p. 30.

⁶ Fichte, J.-G. (1992), *Discours à la nation allemande*, p. 312.

⁷ *Ibid.*, p. 240.

⁸ Fichte, J.-G. (1979), « Plan déductif d'un établissement d'enseignement supérieur à fonder à Berlin qui serait en liaison intime avec une académie des sciences », p. 167-252.

⁹ Schleiermacher, F. (1979), « Pensées de circonstances sur les universités de conception allemande », p. 251-318.

1.2. La poursuite d'une unité du savoir

La poursuite d'une unité du savoir comme reflet de la totalité de la culture implique pour les philosophes de l'idéalisme allemand une réorganisation interne de l'université. Il s'agit en effet de revenir au concept même d'« uni-versité » qui implique que, du multiple ou du divers, on se tourne vers l'unité. Ainsi, selon Schleiermacher, l'université doit embrasser toutes les formes du savoir et « exprimer, dans la manière dont elle traite chaque branche, sa relation intérieure naturelle à la totalité du savoir¹⁰ ». Bref, éveiller l'idée de la science¹¹, ou donner à la masse de connaissance un « caractère scientifique », c'est inscrire le particulier dans un vaste ensemble sans jamais le couper de l'unité ni de la totalité de la connaissance ; c'est rechercher l'unité au sein de la multiplicité compréhensible.

Or, pour que cette recherche de l'unité du savoir puisse s'accomplir, il n'est plus possible de s'en tenir aux quatre « facultés » héritées du Moyen-Âge, des facultés closes sur elles-mêmes et entre lesquelles les relations semblent de pure juxtaposition. Il s'agit au contraire de réarticuler les différentes disciplines en une unité ou totalité. Et c'est à la faculté de philosophie que ce pouvoir unifiant va être donné.

L'objectif de la faculté de philosophie est donc de rassembler tout ce qui prend naturellement par soi-même une forme scientifique. Elle apparaît comme l'unité, le fondement commun aux trois autres facultés (droit, théologie et médecine) ou encore ce principe unificateur dont on peut déduire les branches du savoir.

Or cette exigence d'un savoir systématique, qui ne se réduit pas à l'acquisition pure et simple de connaissances quelles qu'elles soient, est ce qui, selon Habermas, va permettre à Fichte de prévoir qu'une université institutionnalisée comme une science puisse devenir « le berceau d'une société future émancipée, le centre de la culture nationale¹² ». Structurée de façon encyclopédique, la philosophie

¹⁰ Schleiermacher, F. (1979), « Pensées de circonstances sur les universités de conception allemande », p. 278.

¹¹ Il est important de noter que le terme de « science » ne renvoie pas ici aux disciplines scientifiques actuelles mais bien au savoir total en tant que tel.

¹² Habermas, J. (1987), « The Idea of the University : Learning Processes », p. 11. C'est nous qui traduisons.

idéaliste va ainsi s'octroyer un pouvoir unifiant en ce qui concerne la tradition culturelle, la socialisation et l'intégration sociale¹³. À ce principe unificateur de la philosophie, il faut également ajouter le rôle de la langue nationale comme unité de la science. En effet, que ce soit Fichte ou Schleiermacher, tous deux insistent sur l'importance d'enseigner en allemand en lieu et place du latin¹⁴.

1.3. *Dépasser la stricte visée professionnelle*

Si l'université humboldtienne peut être considérée comme le début du développement moderne de l'université, c'est en grande partie parce qu'elle s'est positionnée à l'encontre d'une conception purement « utilitaire » de l'université, telle que les anciennes universités pouvaient l'incarner. Pour Humboldt en effet, l'État ne doit pas traiter ses universités comme des écoles spécialisées. À cette fin, le principe adopté par les universités comme « établissements scientifiques supérieurs » sera de rechercher la science comme telle et leur fonction consistera à « élaborer la science au sens le plus large et le plus profond du terme » ; autrement dit, sans considération d'aucune utilité¹⁵.

De la même façon, selon Fichte, pour le savant le savoir ne doit pas être un moyen en vue d'un but, mais il doit être, pour lui, le but lui-même. Le savant doit donc dédier sa vie au savoir. Dans les *Conférences sur la destination du savant*, Fichte affirme que c'est la destination de chaque être singulier de cultiver toutes ses dispositions aussi loin seulement qu'il le peut¹⁶. Or, à cette vie consacrée à la recherche du savoir est associée chez Fichte la condition selon laquelle l'étudiant doit rester loin des nécessités matérielles : à savoir

¹³ Habermas, J. (1987), « The Idea of the University : Learning Processes ».

¹⁴ « Par contre, l'utilisation constante du latin dans ces manifestations est accessoire et semble ne convenir qu'à un état grossier de notre langue. (...) Quel gain pouvons-nous retirer de ce que soit passablement exprimé en langue romaine ce qui pourrait être excellemment dit en allemand ? » Schleiermacher F. (1979), « Pensées de circonstances sur les universités de conception allemande », p. 316.

¹⁵ Humboldt, G. (1979), « Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin », p. 324.

¹⁶ Fichte, J.-G. (1994), *Conférences sur la destination du savant*, p. 68.

qu'il ne doit pas se préoccuper de questions économiques dans le cadre de ses études (droits d'inscription, logis, nourriture, etc.), mais aussi qu'il ne doit pas se mêler de questions reliées au commerce ou à l'agriculture. Si l'attachement à la terre est pardonnable au bourgeois industriel ; en revanche, elle déshonore l'étudiant¹⁷.

Ainsi, si l'université garde comme fonction la formation professionnelle, à travers ses facultés de médecine et droit par exemple, son but plus large est de fournir une éducation générale de la pensée scientifique ou, comme le dit Schleiermacher, d'éveiller l'esprit scientifique général¹⁸. Néanmoins, la conception fichtéenne d'un corps de savants dédiant sa vie au savoir à l'extérieur de la vie matérielle n'est pas déjà sans suggérer les difficultés auxquelles pourra être confrontée la formation générale lorsque l'université sera davantage ancrée dans la société et ouverte à l'ensemble des classes sociales.

Un dernier point caractéristique de l'institution humboldtienne et qui a contribué à en faire un établissement scientifique supérieur différent de l'école, c'est l'alliance de l'enseignement et de la recherche au sein du même établissement. Ainsi, si l'école ne s'occupe et n'enseigne que des connaissances toutes prêtes et bien établies, « c'est une particularité des établissements scientifiques supérieurs de toujours traiter la science comme un problème qui n'est pas encore entièrement résolu et de ne jamais abandonner en conséquence la recherche¹⁹ ». S'adonner à la recherche et produire de nouvelles connaissances devient un des buts de l'université moderne, que ce soit dans les sciences naturelles en expansion ou dans les sciences humaines et sociales.

Un des apports de l'établissement de l'Université de Berlin aura donc été de redonner une place importante à la poursuite du savoir en tant que tel ainsi qu'à la recherche scientifique. Comme le souligne Collini, à partir de cette fondation, les universités ne peuvent plus être

¹⁷ Fichte, J.-G. (1979), « Plan déductif d'un établissement d'enseignement supérieur à fonder à Berlin qui serait en liaison intime avec une académie des sciences », p. 225.

¹⁸ Schleiermacher, F. (1979), « Pensées de circonstances sur les universités de conception allemande », p. 273.

¹⁹ Humboldt, G. (1979), « Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin », p. 321-322.

regardées comme de simples pépinières de futurs fonctionnaires cléricaux ou administratifs, mais comme les centres de l'« enseignement supérieur²⁰ ». L'université ne peut plus se réduire à une fonction strictement professionnelle ou utilitaire.

1.4. L'articulation entre formation générale et professionnelle

Redonner à l'institution universitaire son rôle de formation générale des esprits, de culture et de production de savants capables d'élever le niveau de la nation, tels furent les principaux objectifs de l'université telle que pensée par les philosophes de l'idéalisme allemand. Néanmoins, ce qui est d'autant plus intéressant, c'est qu'ils ne se sont pas contentés pas de simplement professer une pure défense de la formation générale, mais qu'ils se sont aussi employés à montrer son articulation et sa nécessité vis-à-vis des formations professionnelles. Une articulation sur laquelle il est important de s'arrêter, car elle représente un des enjeux de l'institution universitaire contemporaine.

Pour Fichte, par exemple, l'art de la philosophie est un préalable à l'art conféré aux savoirs particuliers et il s'agit d'ouvrir l'université par des cours encyclopédiques²¹. Schleiermacher élabore de son côté de façon assez précise la forme que doit prendre l'enseignement dans l'organisation d'une université quelconque, soit de l'élément le plus général à la séparation en domaines particuliers. Mais il ne fait pas juste penser la forme que doit prendre l'enseignement supérieur, il réfléchit également à l'articulation entre les éléments. Selon lui, la première année doit être consacrée à la consolidation de connaissances générales, dans la mesure où c'est cette formation générale qui permettra ensuite à l'étudiant de découvrir sa spécialisation²². C'est pourquoi, pour Schleiermacher, l'idée de séparer dès l'école « les éléments aptes à la plus haute formation scientifique et ceux destinés à un échelon inférieur » est une idée qui

²⁰ Collini, S. (2012), *What are Universities For ?*, p. 23.

²¹ Fichte, J-G. (1979), « Plan déductif d'un établissement d'enseignement supérieur à fonder à Berlin qui serait en liaison intime avec une académie des sciences », p. 201.

²² Schleiermacher, F. (1979), « Pensées de circonstances sur les universités de conception allemande », p. 279.

« inspire terreur et crainte à toute personne prenant activement part à la formation de la jeunesse²³ ». Selon lui, l'université est en effet toute aussi nécessaire et importante pour ceux qui ne se destineront pas à l'étude de la science plus tard. Par conséquent, les universités doivent être organisées de manière à être aussi des écoles supérieures et non séparées de ces établissements particuliers. Il est bon que ce soit également l'université qui forme les futurs professionnels puisqu'en passant par l'université, et non directement par une institution spéciale établie à part, ils sont formés à un savoir général.

Par ailleurs, pour les philosophes de l'idéalisme allemand, la formation générale n'est pas simplement là pour transmettre des connaissances mais elle est aussi ce qui va former pratiquement, ce qui va nous donner une orientation pratique dans nos futures occupations professionnelles. De fait, la formation de l'homme entendue comme *Bildung* ne peut se réduire à l'acquisition d'une quelconque habilité technique sectorielle, d'un savoir-faire. Seul peut vraiment donner des orientations pratiques, donc proprement « former », un savoir plus englobant.

Ainsi, selon Fichte, on n'étudie pas simplement pour reproduire ce que l'on a appris « mais pour l'appliquer aux situations survenant dans l'existence et ainsi le mettre en œuvre ; non pas pour seulement le répéter, mais pour – avec lui et à partir de lui – faire quelque chose d'autre²⁴ ». Il s'agit donc d'apprendre comment utiliser le savoir pour des fins pratiques²⁵. C'est le but de l'enseignement supérieur que de nous apprendre l'art d'user d'une connaissance. Comme le souligne Habermas dans *Théorie et pratique*, il n'y a donc pas de séparation entre la science et la pratique chez les philosophes de l'idéalisme

²³ Schleiermacher, F. (1979), « Pensées de circonstances sur les universités de conception allemande ».

²⁴ Fichte, J-G. (1979), « Plan déductif d'un établissement d'enseignement supérieur à fonder à Berlin qui serait en liaison intime avec une académie des sciences », p. 170.

²⁵ On peut relever chez Fichte une certaine tension entre l'affirmation évoquée plus haut selon laquelle le savoir doit être le but lui-même et la reconnaissance ici d'une fonction utilitaire pratique du savoir. Néanmoins, il ne s'agit pas d'une fonction utilitaire au sens professionnel, mais bien plus morale.

allemand²⁶. La formation scientifique comme formation générale est un préalable à un véritable agir.

Tout comme Alain Renaut, nous considérons qu'à travers cette prise en compte de l'exigence pratique, le modèle idéaliste de l'Université trouve sa plus certaine spécificité. En effet, il me semble que nous pouvons trouver là une idée régulatrice pour penser la place de la formation générale au sein de l'institution contemporaine et ce, même en tenant compte de ses profonds changements. Habermas va même plus loin en posant que si, en 1810, l'exigence d'une orientation de l'action était déjà justifiée, du fait qu'aujourd'hui les questions pratiques sont elles-mêmes motivées par l'intermédiaire des sciences, elle est devenue proprement irrécusable. Une formation universitaire adaptée aux transformations sociales devrait selon Habermas préparer à une activité d'interprète, autrement dit, à une réflexion sur l'orientation du progrès technique ainsi qu'à l'acquisition par les diplômés d'une attitude critique à l'égard de leur pratique professionnelle²⁷. Nous reviendrons dans notre ouverture sur ce point.

En somme, la fondation de l'Université de Berlin, telle que pensée par les philosophes de l'idéalisme allemand, nous offre le modèle d'une institution étatique dont la mission principale est la transmission d'une culture nationale qui se réalise à travers l'apprentissage d'un savoir global. À noter qu'il n'y a pas encore de division entre disciplines littéraires ou scientifiques. Le savoir auquel il est fait référence est un savoir systématique qui intègre l'ensemble des disciplines généralistes²⁸. Quant à la recherche, elle est orientée vers la poursuite de la vérité et ainsi accorde une place importante autant aux sciences naturelles qu'aux humanités. Or, en regard de ce qui est communément appelée la « crise des humanités », c'est bien souvent vers ce modèle que nos yeux se retournent. Et effectivement, il s'agit d'un modèle qui octroyait un prestige important à celles-ci au sein de l'institution. La simple place de la philosophie, que ce soit au

²⁶ Habermas, J. (1975), *Théorie et pratique 2*, p. 140.

²⁷ *Ibid.*, p. 143.

²⁸ Ainsi, mathématiques, sciences physiques, étude de la nature, philosophie, doctrine des mœurs, étude de l'histoire, philologie, sont constitutifs de ce que les philosophes de l'idéalisme allemand nomment la science ou le savoir (*Wissenschaft*).

La place des humanités au sein de l'institution universitaire contemporaine

niveau académique ou administratif (les premiers recteurs de l'Université de Berlin furent presque tous des philosophes), témoigne de cette importance.

Néanmoins, ce modèle s'inscrit dans un contexte particulier, soit le début du XIX^e siècle, une époque où l'enseignement supérieur comptait peu d'étudiants, où l'industrialisation était à ses débuts et où les États-Nations en construction avaient besoin de se consolider autour d'une culture commune. La question qui se pose alors est celle formulée par Mittelstrass et que reprend Alain Renaut dans son ouvrage portant sur les « révolutions » de l'université :

[à] une époque qui vit la séparation de la science et de la culture, ainsi que “la scolarisation” d’une université où les tâches d’un enseignement préparant aux métiers (selon la formule des “écoles spéciales”) l’emportent maintenant de façon écrasante sur les exigences de la recherche de la vérité, quel sens pourrait encore avoir un mythe humboldtien qui, conçu pour 3 ou 5 % d’une tranche d’âge, devrait aujourd’hui s’appliquer à 30 ou 40 % de la population considérée²⁹ ?

Autrement dit, quelle place pour les humanités au sein d’une institution dont la mission première n’est plus la transmission d’une culture mais la réponse aux besoins de l’industrie, dont la massification modifie la fonction de l’université, l’implante davantage dans son environnement et accroît l’importance des filières professionnelles ?

²⁹ Renaut, A. (1955), *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*, p. 147.

2. Un changement de paradigme institutionnel : l'université démocratique contemporaine au service de la puissance industrielle et technologique

2.1. Un financement étatique orienté vers les besoins du développement industriel et agricole

Si le besoin d'une institution culturelle forte fut à l'origine de la fondation de l'Université de Berlin par l'État, selon Clark Kerr, deux grands impacts, issus du gouvernement fédéral et en réponse aux besoins nationaux, vont modeler le système universitaire américain et, pourrions-nous ajouter, orienter par la suite le système universitaire international : le *Land Grant movement* et le support fédéral de la recherche scientifique durant la Seconde Guerre mondiale³⁰.

Le premier impact, le *Land Grant movement*, est issu de la signature du *Morill Act* en 1862 et vint en réponse au rapide développement industriel et agricole des États-Unis. Les universités vont soutenir ce développement à travers la mise en place de formations qui vont aller au-delà de la formation traditionnelle des « *gentlemen* », professeurs, prêtres, avocats et docteurs, à travers la mise en place d'une recherche axée sur les avancées techniques de l'agriculture et de la manufacture, et enfin, à travers la production de services en réponse aux forces politiques et économiques de la société.

Le profond changement instauré ici par rapport au modèle humboldtien, c'est l'inscription de l'institution universitaire au sein de son environnement social et économique. C'est pourquoi, selon Clark Kerr, il s'agit d'une rupture forte avec les premières traditions universitaires : c'est en effet la première fois que les universités développeront des liens aussi proches avec leurs sociétés. Le campus universitaire en vient ainsi à être une intersection traversée par les agriculteurs, les *businessmen*, les politiciens, les étudiants issus des quatre coins de chaque État³¹. La tour d'ivoire est abandonnée et les portes de l'université s'ouvrent à tous les arrivants. On est bien loin du modèle fichtéen qui exhortait les étudiants à se tenir loin du commerce bourgeois et du travail de la terre. L'université n'est plus

³⁰ Kerr, C. (2001), *The Uses of the University*, p. 35.

³¹ *Ibid.*

simplement là pour produire des savants, mais aussi pour soutenir le développement économique et répondre aux besoins locaux. De la même façon, elle s'ouvre à tous les jeunes gens qualifiés et non plus uniquement à une élite de classe.

Le second grand impact sur les universités commença avec le support fédéral de la recherche scientifique durant la Seconde Guerre mondiale. Les laboratoires de guerre, comme le laboratoire Lincoln au MIT, Argonne à Chicago et Lawrence Radiation Laboratory en Californie, ont été les précurseurs d'un tel financement de la recherche par le gouvernement³². Les principales universités ont ainsi été enrôlées dans la défense nationale de même que dans le développement scientifique et technologique comme jamais auparavant. Des aires choisies de partenariat ont été développées. Au Canada, des demandes furent également imposées aux universités. Les forces armées désiraient des diplômés en sciences, en ingénierie, en médecine et les universités canadiennes répondirent à l'appel en transférant les ressources académiques des humanités vers ces disciplines. La Conférence nationale des universités canadiennes proposa même de suspendre tous les enseignements issus des champs académiques dits « non-essentiels³³ ». La proposition fut rejetée. L'influence fédérale joua donc un grand rôle dans la nouvelle orientation des universités américaines ou canadiennes et ce, même envers celles revendiquant leur autonomie.

2.2. De l'unité à la multiversité

L'unité du savoir poursuivie par les philosophes de l'idéalisme allemand au début du XIX^e siècle et considérée comme le reflet de la totalité de la culture ne peut plus être l'objectif de l'université. Dès 1917, Max Weber expliquait qu'en raison du fait que « la science est entrée dans un stade de spécialisation jusqu'ici inconnu », d'un point de vue interne aussi bien qu'externe, « l'ancienne *constitution* universitaire est devenue une fiction³⁴ ». L'individu ne peut désormais

³² Kerr, C. (2001), *The Uses of the University*, p. 36.

³³ Axelrod, P. (2002), *Values in Conflict : The University, The Marketplace and the Trials of Liberal Education*, p. 25.

³⁴ Weber, M. (2003), *Le savant et le politique. Une nouvelle traduction*, p. 76.

s'assurer de réaliser quelque chose de véritablement et pleinement achevé dans le domaine scientifique que dans le cadre de la rigoureuse spécialisation. Quarante ans plus tard, Habermas établit le même constat : la thématique de l'unité systématique du savoir ne peut plus être au centre de la réflexion contemporaine. Il attribue cette situation au fait qu'il n'est plus possible de séparer savoir et technique dans le cadre des sociétés industrielles. En effet, d'un côté, la recherche est liée à l'application technique et à l'exploitation économique et de l'autre la science est liée à la production et à la gestion : ainsi, l'utilisation de la science par la technique et la réutilisation des progrès techniques par la science sont devenus la substance de l'organisation du travail³⁵. Selon Habermas, il n'est donc plus possible, dans ces conditions, de recourir à l'ancien argument pour s'opposer avec la même rigueur à l'éclatement de l'université en écoles spécialisées. Or, dans la mesure où une discipline comme la philosophie était considérée comme jouant le rôle de fondement de cette unité du savoir, la fin de celle-ci n'est pas sans poser réflexion sur la fonction actuelle de ces disciplines, une fonction qui semble à redéfinir.

À la fin de la thématique de l'unité du savoir s'ajoute par ailleurs la fin de la thématique de l'unité institutionnelle, une thématique remise en cause par les transformations de l'université contemporaine. En effet, la multiplication des fonctions de l'université rend impossible la poursuite d'une image unifiée de l'université. C'est à partir de ce constat que Clark Kerr forge le terme de « multiversité » pour caractériser la situation de l'université contemporaine. Selon lui, le terme de multiversité représente une institution éparse : ce n'est plus une communauté, mais plusieurs ; la communauté des *undergraduate* et la communauté des *graduate* ; la communauté des humanités, des sciences sociales et des scientifiques ; la communauté des écoles professionnelles, la communauté du personnel non académique ; la communauté des administrateurs, etc. Quant à ses frontières, elles sont devenues floues : des donateurs aux législateurs, des agriculteurs aux *businessmen*, tous sont reliés les uns et les autres à la communauté interne³⁶. Contrairement à Fichte qui pensait l'institution universitaire

³⁵ Habermas, J. (1975), *Théorie et pratique 2*, p. 139-140.

³⁶ Kerr, C. (2001), *The Uses of the University*, p. 14.

comme un organisme où les parties et le tout sont inextricablement liés ensemble, dans la « multiversité » plusieurs parties peuvent être ajoutées et soustraites avec peu d'effet sur le tout. Selon Clark Kerr, on a bien davantage affaire à une série de processus produisant une série de résultats, « un mécanisme tenu ensemble par des règles administratives et le pouvoir de la monnaie³⁷ ». Une évolution qui n'est pas sans soulever une réflexion quant à la notion même d'institution universitaire et les caractéristiques saillantes qui devraient la constituer. Nous y reviendrons en ouverture.

2.3. Massification de l'enseignement supérieur et professionnalisation

À l'implantation de l'université au sein de son milieu économique et social et à la multiplication de ses fonctions s'ajoute une troisième caractéristique essentielle au changement de paradigme institutionnel survenu en ses murs : la massification de l'enseignement supérieur.

L'extension de l'éducation après la Deuxième Guerre mondiale fut un phénomène mondial qui conduisit Talcott Parsons à parler de « révolution éducative³⁸ ». Les universités allemandes passèrent par exemple de 150 000 étudiants et 50 universités au milieu des années 1950 à plus de 1 million d'étudiants et 94 universités en 1987³⁹. Aux États-Unis, le nombre d'étudiants universitaires et collégiaux a presque doublé durant les années 1960 : ainsi, le total des inscriptions est passé de 3,2 millions d'étudiants en 1960 à 7,1 millions en 1970, puis 12,1 millions en 1980⁴⁰. En Grande-Bretagne, à la veille de la Deuxième Guerre mondiale, seulement un peu plus de 2% de la population passait par une université. En 1961, 113 000 étudiants étaient inscrits contre 300 000 en 1980 dans 46 universités. Dans les années 2000, on recensait environ 2,25 millions d'étudiants dans 130 institutions de niveau universitaire, l'intégration des polytechniques au sein du réseau universitaire doublant le nombre⁴¹.

³⁷ Kerr, C. (2001), *The Uses of the University*, p. 15.

³⁸ Habermas, J. (1987), « The Idea of the University : Learning Processes », p. 5.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ Kerr, C. (2001), *The Uses of the University*, p. 143.

⁴¹ Collini, S. (2012), *What are Universities For ?*, p. 30.

Ainsi, au-delà de l'aspect purement quantitatif de la massification, ce qu'il est intéressant de relever, c'est une transformation de l'institution universitaire au niveau académique. Comme le souligne par exemple Clark Kerr, si l'enseignement supérieur américain fut une porte d'entrée pour les professions honorées à l'époque, comme la théologie, l'enseignement, le droit et la médecine, avec des statuts sociaux de haut niveau, « c'est maintenant devenu une porte d'entrée pour la nouvelle économie, laquelle place une haute priorité sur le capital humain dans ses différentes formes et pour la classe moyenne⁴² ». L'enseignement supérieur devint davantage un associé de l'immense marché du travail.

C'est pourquoi, l'augmentation pour la demande d'accès à l'enseignement supérieur aux États-Unis conduisit principalement à une forte croissance des *community college* ainsi qu'à la transformation des collèges d'enseignement en polytechniques. De la même façon, en 2009, les 18 des 25 plus larges universités de Grande-Bretagne étaient formées par les premières polytechniques destinées à remplir des besoins différents de ceux poursuivis par les universités traditionnelles⁴³.

À la massification de l'enseignement supérieur ne résulte donc pas une croissance du modèle humboldtien avec en son cœur des disciplines dispensant une formation générale, mais bien davantage une transformation des universités en centres de recherche scientifiques et technologiques ainsi qu'en centres de formation professionnelle. Par conséquent, un élément important, induit par la massification de l'université et souvent peu pris en compte par les défenseurs de la formation générale, est l'exigence d'adaptation de l'université au cadre de la société démocratique moderne, soit une société qui promet l'égal accès à l'éducation ainsi que l'égal accès à l'emploi.

C'est dans le cadre de cette exigence que les réformateurs allemands des années 1960 vont adresser le problème épineux du programme d'études et de leur fonction sociale. Pour un réformateur allemand comme Dahrendorf par exemple, l'enseignement supérieur ne peut plus être le privilège de quelques-uns mais le droit des

⁴² Kerr, C. (2001), *The Uses of the University*, p. 202.

⁴³ Collini, S. (2012), *What are Universities For ?*, p. 34.

citoyens moyens. Par conséquent, il favorise une université qui est ouverte à toutes les classes sociales et qui se définit elle-même en termes de formation scientifique et professionnelle plus que de *Bildung*⁴⁴. Cette voie sera suivie par la commission *Wissenschaftsrat*, qui va s'éloigner de l'idée d'une éducation élitiste sans aucune fonction sociale et embrasser des programmes d'études professionnels spécifiques conduisant à des degrés socialement utiles.

À la démocratisation de l'université répond donc sa professionnalisation. Un des enjeux pour les disciplines reliées à la formation générale est alors de réussir à s'inscrire dans cette perspective de démocratisation, soit d'ouverture à l'ensemble des classes sociales ainsi que d'inscription au sein du marché du travail. Bref, de réussir à s'inscrire au sein d'un discours qui devient successivement « plus démocratique, plus utilitaire, plus économique⁴⁵ ».

3. La « crise des humanités » au sein de l'institution universitaire contemporaine

Le rôle de l'université en tant qu'institution n'est plus le même qu'en 1810. Comme nous venons de le voir dans la section précédente, elle n'est plus cette partie constituante de la puissance intellectuelle de la nation, elle ne joue plus un rôle de promotion de la culture, mais elle est maintenant au service des besoins de la société. Ce n'est plus aux savants d'orienter la société face à ses besoins, mais à l'université de s'adapter à eux. Face à ces transformations, quelle place reste-t-il pour les humanités ?

3.1. Le déclin de la mission de culture

Pour Bill Readings, le déclin de la mission de culture nationale joue un rôle déterminant dans la transformation actuelle du rôle de l'université. La mutation de son rôle social et de son fonctionnement interne est de fait, selon lui, responsable de « la crise que traverse

⁴⁴ Hohendahl, P. U. (2011), « Humboldt Revisited : Liberal Education, University Reform, and the Opposition to the Neoliberal University », p. 170.

⁴⁵ Collini, S. (2012), *What are Universities For ?*, p. 54.

aujourd'hui l'université occidentale » ; laquelle mutation « menace le rôle essentiel qu'y jouent les disciplines humanistes traditionnelles⁴⁶ ». Ainsi, si les humanités sont de plus en plus identifiées comme étant dans une situation de crise, c'est parce que la notion de culture en tant que source de légitimité de l'université n'existe plus. En effet, selon Readings, l'université ne participe plus au projet humaniste des Lumières, elle n'est plus cette principale institution de la culture nationale au sein de l'État-nation moderne. En lieu et place des appels à l'idée de culture et de la promotion des humanités, c'est dorénavant le discours de l'« excellence » qui prédomine⁴⁷.

Une transformation de l'orientation donnée aux universités que dénonce également de son côté Martha Nussbaum, une orientation qui, selon elle, se rapproche d'un modèle de croissance sans beaucoup s'attarder sur ses contradictions avec les objectifs de la démocratie. En effet, Martha Nussbaum déplore que l'éducation actuelle soit essentiellement une éducation tournée vers le profit, certes capable de produire « des générations de machines efficaces, mais non des citoyens complets capables de penser par eux-mêmes⁴⁸ ». Si Readings et Nussbaum ne partent pas de la même problématique (Nussbaum ne déplore pas l'absence de formation de sujets nationaux mais bien davantage de citoyens mondiaux), ils sont néanmoins tous les deux préoccupés par la transformation silencieuse des universités au sein d'une collection d'écoles professionnelles, par la relégation de la mission de culture au sein de l'institution universitaire contemporaine et, *in fine*, par le recul de la place des humanités au sein de l'institution universitaire contemporaine.

3.2. La croissance des filières professionnelles

Le recul des humanités n'est pas difficile à évaluer lorsqu'on compare la place occupée actuellement par ces disciplines en regard des disciplines à vocation professionnelle en nette croissance. Ainsi, Stefan Collini rappelle que si, dans les années 1930, la moitié des

⁴⁶ Readings, B. (2013), *Dans les ruines de l'université*, p. 13.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 27.

⁴⁸ Nussbaum, M. (2011), *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?*, p. 10.

étudiants britanniques étaient dans les facultés des arts, en 2009, ceux qui étudiaient les sujets de pures « humanités » étaient seulement de 11% en premier cycle et 9% en deuxième cycle, même si une classification plus large de « arts, humanités, sciences sociales » donnerait une plus large proportion⁴⁹. Dorénavant, la majorité des étudiants d'un grand nombre d'universités britanniques étudient au sein de disciplines à vocation professionnelle. Nussbaum rapporte également ce recul des humanités perçues comme superflues en citant l'actuelle présidente de Harvard, Drew G. Faust, qui déplorait récemment une « chute brutale du pourcentage d'étudiants qui choisissent une majeure en arts libéraux et sciences, et une croissance conséquente des diplômés de premier cycle préprofessionnel » et s'interrogeait sur le caractère docile des universités devant les buts immédiats et mondains qu'elles servent⁵⁰. Clark Kerr parle de son côté de « changements académiques à grande échelle », influencés par le marché et qui consistent dans un passage des études libérales à professionnelles⁵¹. Le diagnostic qu'il pose, selon lequel il s'agit de changements influencés initialement par le marché et non issus de politiques d'éducation, ouvre par ailleurs la voie à une piste de réflexion quant à l'agir politique qu'il s'agirait de rétablir.

Néanmoins, encore plus préoccupant est l'enquête que nous rapporte Paul Axelrod effectuée auprès des habitants de l'Ontario : 35 % des répondants pensent que l'éducation la plus valable afin d'avoir un emploi dans les dix prochaines années est un diplôme de niveau collégial dans une filière technique, alors que seulement 3% favorisent un diplôme universitaire dans les arts⁵². Kerr rapporte de son côté les résultats de l'enquête Astin qui démontrent que la plupart des étudiants viennent au collège pour trouver une formation professionnelle, non pour trouver une philosophie de vie. Il en conclut que l'éducation pour son propre amour a été remplacée par l'éducation pour l'amour de l'emploi⁵³.

⁴⁹ Collini, S. (2012), *What are Universities For ?*, p. 31-32.

⁵⁰ Nussbaum, M. (2011), *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?*, p. 156-157.

⁵¹ Kerr, C. (2001), *The Uses of the University*, p. 128.

⁵² Axelrod, P. (2002), *Values in Conflict : The University, The Marketplace and the Trials of Liberal Education*, p. 66.

⁵³ Kerr, C. (2001), *The Uses of the University*, p. 214.

Ces réponses révèlent une importante dépréciation de l'importance de la formation générale dans un cadre universitaire. Mais aussi, de façon plus générale, une compréhension du rôle de l'enseignement supérieur comme dispensant principalement une formation technique supposée être pratique. Une compréhension qui révèle un oubli du rôle social de l'institution universitaire, voire un oubli du caractère institutionnel de l'université en tant que telle, au profit d'une conception de l'université comme simple organisation préparant à une occupation professionnelle. Un oubli qui semble corrélé à l'absence de politiques d'éducation autonomes, soit non influencées par le marché, mais attachées à une vision de la fonction de l'université.

3.3. L'« impact » de la recherche dans les humanités

Si la pertinence et l'utilité d'une éducation dite libérale sont remises en doute, la recherche dans les humanités est aussi menacée. En effet, comme nous avons pu le voir plus haut, dès la Seconde Guerre mondiale, la recherche a été orientée vers des fins utilitaires, soit, pour ce cas particulier, des fins militaires. La recherche appliquée, socialement utile et orientée vers le marché, devint la véritable recherche contrairement au travail savant fait dans les humanités dont certains vont jusqu'à interroger la légitimité d'y associer le terme recherche⁵⁴.

Ainsi, selon des auteurs comme Nussbaum ou Collini, la représentation actuelle que l'on se fait de la recherche universitaire n'est pas adaptée aux humanités : Collini relate par exemple qu'il y a sur la place publique la conviction que « la science conduit à des découvertes, des inventions et des applications qui directement améliorent le bien-être humain⁵⁵ », alors que le point de l'utilité des humanités ne peut pas être saisi si immédiatement. Nussbaum explique de son côté que si le système d'appel à projets peut être

⁵⁴ Hohendahl, P. U. (2011), « Humboldt Revisited : Liberal Education, University Reform, and the Opposition to the Neoliberal University », p. 194.

⁵⁵ Collini, S. (2012), *What are Universities For ?*, p. 99-100.

adapté en sciences, il ne convient pas aux humanités et tend à corrompre la mission de la recherche dans ce domaine⁵⁶.

Or, une conséquence directe de cette représentation de la recherche est la question des mesures d'évaluation utilisées pour le financement de la recherche. Pour le cas des universités britanniques, Collini rapporte ainsi qu'un nouvel élément a été ajouté au sein des mesures d'évaluation pour le financement de la recherche : l'impact. La prémisses étant que la recherche doit « atteindre des bénéfices démontrables sur la société et l'économie au sens large⁵⁷ ». L'impact ne doit par ailleurs pas inclure « l'influence intellectuelle » sur le travail des autres étudiants ni sur le contenu de l'enseignement, il doit être extérieur à l'académie. Sachant que cette demande d'impact représente 25 % des mesures d'évaluation pour le financement de la recherche, nous pouvons mesurer les effets problématiques de cette demande par rapport au maintien d'une recherche désintéressée au sein de l'institution universitaire. Enfin, face à l'utilisation de critères uniformes pour l'ensemble des disciplines, des critères qui ont un impact négatif sur les humanités, il pourrait être intéressant de réfléchir à la mise en place d'autres mesures d'évaluation plus appropriées aux humanités.

Ouverture : Quel avenir pour les humanités aujourd'hui ?

Déclin de la mission culture, demande d'adaptation aux besoins de la société, croissance des filières professionnelles, valorisation de la recherche appliquée, politiques d'éducation influencées par le marché en lieu et place d'une conception plus large du rôle de l'institution universitaire, l'avenir des humanités au sein de l'université peut interpellé. Face à cette problématique, plusieurs perspectives pratiques semblent à explorer.

Une première avenue consiste à se réapproprié la réflexion entreprise par les philosophes de l'idéalisme allemand à propos de l'articulation entre formation générale et formation professionnelle au sein de l'institution universitaire, et à leur conception d'un savoir

⁵⁶ Nussbaum, M. (2011), *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?*, p. 164.

⁵⁷ Collini, S. (2012), *What are Universities For ?*, p. 169.

général qui forme « pratiquement », d'une *Bildung*. Ainsi, comme le souligne Habermas, si les sciences enseignent aujourd'hui un savoir-faire particulier, elles n'enseignent plus de savoir-agir. Le rôle des humanités est alors de donner à ces étudiants qui seront par exemple de futurs médecins une orientation pratique en plus de leur formation technique, de les aider à répondre à des questions éthiques auxquelles ils seront confrontés. Bref, comme le soulignait déjà Max Weber, l'acquisition des techniques ne permet pas une réflexion sur le sens de nos actions, elle ne permet pas de répondre à la question suivante : « [l]a vie mérite-t-elle d'être vécue, et quand mérite-t-elle de l'être ?⁵⁸ ».

Un exemple contemporain de ce rôle des humanités comme préalable à la spécialisation professionnelle sont les cours d'éthique appliquée dispensés à des étudiants suivant une formation plus professionnelle, soit les étudiants en droit, médecine, sciences biomédicales, optométrie, criminologie, etc. Ces cours d'éthique semblent apporter l'orientation pratique appelée par Habermas en amenant les sciences particulières à réfléchir sur elles-mêmes. Mais sont-ils suffisants et quelle est leur réelle portée ? Une analyse plus fine du développement de ces cours d'éthique et de leur impact serait à élaborer.

Outre cette valorisation de l'apport des humanités en regard de formations plus professionnelles, il me semble qu'une autre avenue à explorer est l'ouverture des diplômés en humanités à des perspectives professionnelles diversifiées. De fait, comme le souligne Nussbaum, il y a des raisons de penser que l'éducation en arts libéraux nourrisse des qualités d'imagination et de pensée indépendante qui soient cruciales pour maintenir une culture d'innovation féconde dans les entreprises⁵⁹. Elle cite ainsi comme exemple les instituts de technologies et de management (IIT) en Inde qui ont été les premiers à introduire des cours de sciences humaines dans le cursus de tous leurs étudiants. De son côté, Axelrod rappelle la signature, par plusieurs directeurs d'exécutifs, d'une déclaration au printemps 2000 défendant les arts libéraux. Il y est fait mention du fait que les arts

⁵⁸ Weber, M. (2003), *Le savant et le politique. Une nouvelle traduction*, p. 91.

⁵⁹ Nussbaum, M. (2011), *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?*, p. 70.

libéraux « nourrissent des compétences et des talents très valorisés par les corporations modernes », que ces dernières ont besoin de « penseurs créatifs » ainsi que de personnes « capables de communiquer⁶⁰ ».

Néanmoins, une question qui se pose ici est celle du risque potentiel à simplement mettre de l'avant l'applicabilité des humanités. Nussbaum souligne ce risque en expliquant que lorsque les départements en humanités ne sont pas fermés, ils sont juste fusionnés avec d'autres entités dont la contribution au profit est plus évidente. Par exemple, la philosophie est fusionnée avec la science politique et est alors contrainte de se concentrer sur les domaines très appliqués et « utiles » comme l'éthique des affaires, plutôt que l'étude de Platon par exemple⁶¹. Enfin, une dernière problématique à prendre en compte, dans le cadre de la valorisation des humanités auprès des formations professionnelles, est la question du financement de la recherche dans les humanités, soit du maintien du financement d'une recherche désintéressée, une recherche qui doit continuer à être soutenue par des fonds publics.

Évoquant la question du financement public, un deuxième axe de recherche semble devoir être entrepris autour de la dimension institutionnelle de l'université. Que reste-t-il aujourd'hui de son caractère institutionnel ? De sa mission sociale et culturelle ? De fait, comme nous avons pu l'observer lors de notre développement, les universités sont de plus en plus conçues comme des organisations qui ont pour objectif de soutenir la croissance économique et fournir de l'emploi. C'est ainsi que, selon Collini, une façon de rendre compte de ces changements est de dire que « la vie dans les universités est maintenant moins différente que la vie dans les autres organisations comme jamais dans la longue histoire de cette institution singulière⁶² ». Or, ce glissement d'un modèle d'institution à un modèle de simple organisation me semble devoir être pensé dans la mesure où il est déterminant dans la fonction que rempliront à l'avenir les universités et par là-même dans la place laissée aux humanités.

⁶⁰ Axelrod, P. (2002), *Values in Conflict : The University, The Marketplace and the Trials of Liberal Education*, p. 67.

⁶¹ Nussbaum, M. (2011), *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?*, p. 161.

⁶² Collini, S. (2012), *What are Universities For ?*, p. 18.

En effet, si comme le souligne Readings, les idéalistes allemands ont accompli une œuvre importante en procédant à une analyse du savoir et de sa fonction sociale⁶³ ; actuellement, cette fonction des universités est évacuée. De la même façon, l'accent mis sur la satisfaction des étudiants-consommateurs tend à individualiser la conception de l'université et donc, à nouveau, à faire disparaître son caractère institutionnel au profit de buts uniquement instrumentaux. Il ne s'agit pas pour autant de penser que l'université pourrait redevenir cette affirmation de la puissance nationale, mais davantage de la voir comme un bien social collectif, comme le lieu d'un partage du savoir et de transmission de la culture. Bref, deux éléments me semblent importants ici : la nécessité d'une réappropriation de la dimension institutionnelle de l'université ainsi que la redéfinition du rôle social de l'institution universitaire. Il me semble que ce n'est qu'à cette condition qu'un financement public de la recherche fondamentale dans les humanités pourra, par exemple, être maintenu.

Bibliographie

- Axelrod, P. (2002), *Values in Conflict : The University, the Marketplace, and the Trials of Liberal Education*, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press, 192 p.
- Bourgeois, L. (1904), *L'éducation de la démocratie française : discours prononcé de 1809 à 1896* (2^e éd.), Paris, Édouard Cornély et Cie, 286 p.
- Collini, S. (2012), *What are Universities For ?*, London, Penguin books, 215 p.
- Fichte, J-G. (1994), *Conférences sur la destination du savant*, trad. de l'allemand par J.-L Viellard-Baron, Paris, Vrin, 163 p.
- Fichte, J-G. (1992), *Discours à la nation allemande*, trad. de l'allemand par A. Renaut, Paris, Imprimerie nationale, 396 p.
- Fichte, J-G. (1979), « Plan déductif d'un établissement d'enseignement supérieur à fonder à Berlin, qui serait en liaison intime avec une académie des sciences », dans *Philosophies de l'université : l'idéalisme allemand et la question de l'université*, sous la dir. de Ferry L. et al., Paris, Payot, p. 167-252.

⁶³ Readings, B., (2013), *Dans les ruines de l'université*, p. 5.

- Habermas, J. (1975), *Théorie et pratique 2*, trad. de l'allemand par G. Raullet, Paris, Payot, 238 p.
- Habermas, J. (1987), «The Idea of the University : Learning Processes », *New German Critique*, n° 41, Spring-Summer, p. 3-22.
- Hohendahl, P. U. (2011), « Humboldt Revisited : Liberal Education, University Reform, and the Opposition to the Neoliberal University », *New German Critique* 113, Vol. 38, n° 2, Summer, p. 159-196.
- Humboldt, G. (1979), « Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin », dans *Philosophies de l'université : l'idéalisme allemand et la question de l'université*, sous la dir. de Ferry L. et al., Paris, Payot, p. 321-329.
- Kerr, C. (2001), *The Uses of the University*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 252 p.
- Nussbaum, M. (2011), *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?*, trad. de l'anglais par S. Chavel, Paris, Éditions Flammarion, 203 p.
- Readings, B. (2013), *Dans les ruines de l'université*, trad. de l'anglais par N. Calvé, Montréal, Lux Éditeur, 349 p.
- Renaut, A. (1995), *Les révolutions de l'université, Essai sur la modernisation de la culture*, Paris, Calmann-Lévy, 281 p.
- Schleiermacher, F. (1979), « Pensées de circonstance sur les universités de conception allemande », dans *Philosophies de l'université : l'idéalisme allemand et la question de l'université*, sous la dir. de Ferry L. et al., Paris, Payot, p. 251-318.
- Weber, M. (2003), *Le savant et le politique, Une nouvelle traduction*, trad. de l'allemand par C. Colliot-Thélène, Paris, Éditions La Découverte, 2003, 206 p.