

The background features a complex pattern of red and white wavy, concentric lines that resemble topographical contours or sound waves. Overlaid on this pattern are various letters in red and white, arranged in a somewhat chaotic but rhythmic fashion. The letters include 'A', 'F', 'E', 'D', 'R', 'I', and 'L'. The overall aesthetic is modern and graphic.

**A
F F
E E E
D R R R R
E E E E E
F F F F F F
A A A A A A
I I I I I I
R R R R R R
E E E E E
F F F
A A A
L'UNIVERSITÉ
ESSAI DE TOUT DIRE**

Sous la direction de Dalie Giroux et Dimitrios Karmis

Défaire/refaire l'université
Essai de tout dire

LES CAHIERS DE L'IDIOT!

« Idiot », n. m.

1. Du grec idiotès, simple, singulier: Ce qui se suffit à soi-même, ce qui n'a ni reflet, ni double.
2. Médical : personne dont le QI est inférieur à 50. L'idiotie ne peut faire l'objet d'une guérison.
3. En Occident, première moitié du XXème siècle: personne dont la vie est indigne d'être vécue et dont on peut la priver sans dommages ni conséquences.

L'idiotie, en tant qu'elle est un certain regard sur le monde, génère aussi une forme de connaissance, mais une connaissance qui ne préjuge pas du sens du réel, plus encore, qui ne préjuge pas que le réel a un sens ou serait doublé par un sens qui le dépasse. Cette forme enseigne que si chacun parle déjà son idiolecte, sa langue orale individuelle et unique, cette oralité singulière est porteuse de pensée. L'idiotie est une incitation aux auteurs à parler avec cette voix, à voir avec ces yeux.

Ajoutons de la valeur aux choses: nous les rendrons ainsi insignifiantes. Toute réalité est ainsi susceptible de s'enrichir d'une valeur ajoutée qui, sans rien changer à la chose, la rend néanmoins autre, disponible, capable de s'intégrer aussi bien dans un circuit de consommation quelconque que dans une philosophie, dans une circulation intellectuelle du sens.

Clément Rosset
Le réel.Traité de l'idiotie

Comité scientifique antidisciplinaire :
Angela Cozea (Toronto), Robert Hébert (Maisonneuve), Jean Morisset (UQAM), Lawrence Olivier (UQAM), Robert Pfaller (UaK Vienne), Jean-Marc Pottie (UQAM), Avital Ronell (NYU), Clément Rosset (Nice), Georges Sioui (Ottawa).

Comité de rédaction :
Jean-Pierre Couture, Jérôme Dubois, Dalie Giroux, Ève Lamoureux, Frédéric Lebas, Sébastien Mussi, Michel Nareau, Darren O'Toole, Julie Perreault.

Graphisme et mise en page :
Frédéric Lebas.

Dépôt légal :
Bibliothèque du Québec
Bibliothèque du Canada
ISSN : XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

© les Cahiers de l'idiotie, 2014.
<http://www.cahiers-idiotie.org>

Défaire Refaire
L'université
Essai de tout dire

Sous la direction de Dalie Giroux et Dimitrios Karmis

Table des matières

Dalie Giroux et Dimitrios Karmis AVANT PROPOS	8
---	---

POLITIQUE 12

Robert Pfaller La grève étudiante de Vienne : une lutte contre la pseudo-université répressive	15
---	----

Christian Rouillard L'université sous le joug des avocats-conseils et des experts comptables : Regard sur l'Université d'Ottawa	31
--	----

Dimitrios Karmis L'horizon démocratique de l'université contemporaine	51
---	----

Michel Seymour An "Érable" Spring in Quebec	67
---	----

Diane Lamoureux Quand L'ange de L'histoire survole Le Québec	81
--	----

Marie-Ève Bélanger Trajectoires d'actes discursifs politico-esthétiques performant un espace militant féministe	93
--	----

Stefan Collini Defending universities: argument and persuasion	107
--	-----

James Arvanitakis Responding to the Challenges of the Contemporary University	117
---	-----

Nathan Jun Come, Let Us Reason Together	131
---	-----

Prof. Ixe, D. Évian Le professeur. Complainte dévaluée par les pères	141
--	-----

Par Iketnuk Voici un dialogue retrouvé	145
--	-----

Ezekiel Fry "I would prefer not to." Ethical Action Inhumanities	159
--	-----

ÉCONOMIE

168

Henry A. Giroux The Retreat of Academics as Public Intellectuals	171
Jean-Marc Piotte L'université, miroir de la société	195
Gilles Breton L'internationalisation et le projet universitaire : le décrochage ?	213
Dalie Giroux et Amélie-Anne Mailhot Penser dans la boîte : un propos graphique sur l'université contemporaine	225
Matthew Paterson The University, the Industrial Machine, the 'Critical' Professor	237
Benjamin Franks What Fucking Good is this Article to Industry?	249
Stephen Shukaitis What Are You Reading For? Modes of Critique, Modes of Production	267
Nadejda Koromyslova	
Julie Depelteau Marche ou crève : économie de la subsistance aux cycles supérieurs	279
Michael J. Shapiro "Higher Education": The March Toward Restricted Economy	289
Petar Jandrić If you can't beat them join them	295

ÉPISTÉMOLOGIE

304

Daniel Innerarity An Elegy for Inaccuracy	307
Sylvie Berbaum Du Sujet dans l'Université	315
Jarrod Dunham Written Off: Academic Discourses and Fate of the Student Writer	339
Lawrence Olivier Université : du sacré au profane	351
Ian Angus L'Université en tant qu'institution et en tant qu'idée	367
Albert Piette Le chercheur idiot	375

BIOGRAPHIES DES AUTEURS

437

AVANT PROPOS

Ce nouveau numéro des *Cahiers de l'Idiotie* répond à des circonstances bien particulières, et dont la nature, polymorphe, indique un certain degré d'urgence, ou pour dire mieux, une intensité, manifeste dans le désir d'une parole prise à partir du lieu de l'université.

Avant même de concevoir l'idée d'un tel objet scripturaire, il y a maintenant quelques années, un manuscrit nous est parvenu, par geste électif, et par élection improbable : Albert Piette, anthropologue du détail se déclarant idiot, souhaite publier par le biais des *Cahiers* un texte intitulé « Le chercheur idiot ». Procédant à une ethnographie de lui-même, il y raconte un parcours dans l'université française et y montre l'usage d'une théorie des actes mineurs qui forment la trame du vécu individuel. Au fil de ce récit analytique, qui est aussi et sans crier gare très émouvant, le travail universitaire, la vie de l'universitaire se dévoilent dans l'épaisseur et dans la superficialité. Écriture choc, écriture tendre. Cet essai allait devenir la première contribution de ce numéro. La franchise qui opère dans l'écriture de Piette est décidément idiote, et le sous-titre initial (biffé) de son essai, « Essai de tout dire », nous a fourni une sorte de

guide pour la réalisation de ce qui allait se constituer comme l'appel d'une sorte de place publique de la vie universitaire.

À la même époque, nous avons commencé à constater les effets, dans notre pratique, des changements dans l'administration et l'orientation des institutions universitaires et, de ce fait, dans la définition du rôle et des missions de l'université. L'initiative en matière de définition d'une politique de l'université, nous a-t-il semblé, se trouve de plus en plus du côté des gouvernements et des administrateurs professionnels, déconnectée des besoins réels du milieu et en porte-à-faux avec les piliers de l'université que sont la liberté académique et le fonctionnement collégial : privatisation de plusieurs services, influence et présence grandissante de fondations, d'entreprises, d'entités politiques et d'individus sans formation universitaire adéquate sur les campus et dans les départements, évolution conséquente des modes de financement, développement de nouvelles stratégies de marketing auprès des étudiants potentiels – devenus des « clients » – et logique de compétition entre les universités, introduction de nouvelles technologies dans l'enseignement sans consultation et sans évaluation de

pertinence dans la production, arrimage croissant entre l'université et l'industrie, dépenses immobilières faramineuses, salaires disproportionnés versés aux recteurs et vice-recteurs, architecture corporative mal adaptée à l'enseignement et à la recherche, croissance des frais d'administration, hausse des frais de scolarité, micro gestion, gestion autoritaire, harcèlement professionnel, judiciarisation des rapports entre « patrons » et « employés », assauts sur les syndicats et les conventions collectives, diminution de la qualité des conditions de travail, création de postes d'enseignement intensif, standardisation étroite du modèle du professeur-chercheur, dévalorisation des secteurs des sciences humaines et de la recherche sans subvention, dévalorisation de la tâche d'enseignant, quantification de la recherche et de la performance, mise en compétition des professeurs par la multiplication des chaires et des prix, et politiques d'austérité sont au menu. Dans ce tourbillon, les attentes envers le professorat changent de manière importante, ainsi que les moyens de production à la disposition des travailleurs de l'université, de même que le sort qui est réservé aux étudiants dans le cursus éducationnel. Ces groupes trouvent difficilement les lieux et le temps pour débattre de ces enjeux, et certains d'entre eux cherchent de manière de plus en plus pressante à se faire entendre.

Puis il y eut la grève étudiante de 2012 au Québec. Une proposition d'augmentation des frais de scolarité de la part du gouvernement s'est vu opposé ce qui est devenu un véritable mouvement social – les étudiants et leurs supporters, notamment un grand nombre d'enseignants et de professeurs, ont pendant des mois pris le contrôle des rues et des médias. Un discours s'est frayé un chemin, qui il n'y a encore pas longtemps semblait relégué aux utopies

d'époques passées, celui de la gratuité scolaire. Le germe bien vivant du droit à l'éducation a produit une fleur, et nous y puisons la force de questionner les relations entre l'université et la société, et au sein de ces relations, l'ensemble de nos rapports politiques. Et pourquoi pas la gratuité de tout?

Enfin, une littérature grandissante se penche de manière scientifique et politique sur la question de l'université, et si celle-ci est devenue un sujet de mobilisation, elle est également un objet de recherche – pouvons-nous y envisager les contours de gestes conséquents, d'une praxis? Nous croyons que oui. Les initiatives du collectif Edu-Factory, l'atelier de *Culture Unbound* sur les conditions de production scientifique dans l'université contemporaine, le numéro de *Studies in Social Justice* sur l'activisme dans l'université sont autant de travaux et d'initiatives qui nous semblent produire une place publique de l'université à laquelle nous souhaitons, par ce numéro, contribuer.

*
* *

Les 27 contributions qui suivent nous proviennent du Québec et du Canada, d'Europe, des Etats-Unis et d'Australie, et leurs 29 auteurs sont des chercheurs, des professeurs et des étudiants des cycles supérieurs, des habitants de l'université (et provenant massivement, notons-le, des sciences humaines et sociales), tous, à certains égards, inquiets, mais surtout intéressés par la question politique de l'éducation, par la texture de la vie universitaire, par l'avenir de la production savante. Tous intéressés à faire de leur milieu l'objet d'une enquête, d'une réflexion, d'une action. Tous ayant eu envie de participer à une production universitaire alternative, sans financement institutionnel, non

quantifiable dans les grilles de pointage de publications scientifiques qu'utilisent aujourd'hui plusieurs universités. Tous un peu (heureusement) idiots.

Nous avons regroupé sous la thématique politique les contributions à ce numéro qui traitent des luttes entourant le rôle et la définition de l'Université contemporaine : la grève québécoise de 2012, bien sûr, dont traitent sous différents angles Michel Seymour (les enjeux politiques de la grève), Diane Lamoureux (un regard de l'intérieur du mouvement) et Marie-Ève Bélanger (récit de la constitution d'un appui féministe et international au mouvement étudiant). Robert Pfaller décortique pour sa part la critique de l'université sous-jacente à la grève étudiante de Vienne en 2009, où nous apparaît une université autoritaire. Christian Rouillard, dans une perspective comparative, s'attarde aux structures politiques de son université pour en démontrer le faible degré d'autonomie politique et les mécanismes de restriction démocratique qui y opèrent, alors que Dimitrios Karmis propose une réflexion sur l'idéal démocratique de l'université. Nous y trouvons également les contributions de Stefan Collini sur la valeur des différents argumentaires en faveur de l'université contemporaine, et de James Arvanitakis sur les stratégies valables pour cette défense. Tous les deux s'entendent pour dire que l'université doit plus que jamais être en mesure de s'inscrire dans des rapports transparents et participatifs avec les communautés. Nathan Jun pose pour sa part la question de la validité d'une défense de l'université humaniste dans le contexte politique et religieux d'une université de la Bible Belt, et Ezekiel Fry explique pourquoi il abandonne l'idée d'une carrière universitaire, coincé entre l'enseignement précaire et les exigences hiérarchiques de l'institution.

Enfin, sous le mode fictionnel, le Prof. Ixe. D. Évian raconte en complainte les tyrannies subies aux mains de ses patrons, et Iketnuk rapporte un dialogue retrouvé dans lequel prend place une prise de bec politique autour du problème de l'université : doit-on, ou non, s'alarmer de la marchandisation de l'université, et existe-t-il un âge d'or auquel on puisse se référer?

La thématique ÉCONOMIE contient les contributions qui se penchent sur les rapports entre le capitalisme contemporain et l'université, selon différents angles d'attaque. Henry A. Giroux documente, dans un essai fourni, les conditions matérielles de la disparation des intellectuels publics dans l'université, alors que Jean-Marc Piotte propose une analyse historique de l'évolution de l'université québécoise, en particulier depuis la fondation du réseau des Universités du Québec jusqu'à nos jours. Gilles Breton se penche quant à lui sur l'histoire récente de l'internationalisation de l'université et des limites actuelles de ce projet et de l'intersection de celui-ci avec sa dimension économique. Matthew Paterson prend de front le problème de l'élitisme des études universitaires dans le contexte de la croissance des effectifs étudiants, et celui corollaire des promesses douteuses faites aux jeunes docteurs sur l'avenir de la carrière professorale. La contribution de Nadia Koromyslova et Julie Depelteau compose de manière complémentaire une réflexion critique sur la situation économique et politique des étudiants dans le contexte de la compétition pour le financement des études supérieures par le biais de programmes de bourses. Dalie Giroux et Amélie-Anne Mailhot nous proposent une visite guidée de leur campus, où l'on arrive à visualiser les effets de la culture du capitalisme sur l'organisation du milieu de vie

universitaire, alors que Benjamin Franks propose de réfléchir à la réappropriation des moyens de production par les travailleurs de l'université, et que Stevphen Shukaitis nous invite à repenser le travail universitaire justement sous le mode d'une productivité. Enfin, Michael J. Shapiro appelle à repenser le rôle de la classe en fonction d'une résistance aux pressions économiques qui se font sentir sur l'université, et, en contrepoint ironique, Petar Jandrić fait le récit de la perte de radicalité qui touche les professeurs lorsqu'ils arrivent à bénéficier du système de privilège universitaire.

La troisième et dernière thématique du numéro, ÉPISTÉMOLOGIE, propose quelques réflexions nourries sur les fonctions intellectuelles de l'université, et également la critique des limites de celles-ci. Daniel Innerarity oppose à la vague quantificatrice la vertu du principe d'incertitude pour les sciences humaines, alors Sylvie Berbaum, dans un récit très personnel, à la croisée des

sciences et de la pratique musicale, à la rencontre des cultures, est à la recherche d'un dialogue entre la recherche et la vie, notamment à travers un élargissement de notre compréhension du statut épistémologique de l'interprétation. Jarrod Dunham analyse les conditions de possibilité (difficiles) d'une écriture libre dans le contexte universitaire pour un étudiant des cycles supérieurs, alors que Lawrence Olivier explore l'impossibilité de conserver le principe idéaliste de l'université dans le mouvement implacable de sa profanation, de son avalement par la société, de sa démocratisation, et que Ian Angus, présentant une position inverse, défend la conception humaniste de l'université et une idée universaliste de l'éducation. Le bel essai d'Albert Piette, « Le chercheur idiot », clôt cette marche vers la possibilité de tout dire.

Et tout n'est pas dit, peu s'en faut. À d'autres, et de meilleurs!

P O L I T A A A

A

F

E E

R R

E E E

F F F

A A A Q U E

I I I

R R R

E E

F F

A

I

Robert Pfaller

*Universität für angewandte
Kunst Wien*

La grève étudiante de Vienne : une lutte contre la pseudo-université répressive¹

¹ Traduit de l'allemand par Jean-
Pierre Couture

Résumé : Le mensonge inaugural de la Réforme de Bologne qui est colporté par la nouvelle bureaucratie agressive tient dans cette supposition que la véritable utilité sociale d'une université doit pouvoir se mesurer par des moyens quantitatifs rudimentaires : le nombre de diplômées et de diplômés, la durée moyenne de la période d'étude, les coûts, les quotas, etc. Dans la prochaine étape, ces critères qui n'étaient utilisés que dans le but de se donner une image approximative de l'efficacité serviront de modèle dogmatique et les universités seront forcées de correspondre à cette image. Cela pourrait aussi mener à la création d'une pseudo-université, à l'université du « comme si » qui a été heureusement et efficacement combattue par la grève étudiante de Vienne en 2009.

Une gifle contre le réformisme universitaire

Deux faits remarquables sont survenus lors des grèves et protestations étudiantes qui ont débuté en octobre 2009 dans plusieurs pays d'Europe. Premièrement, ces protestations revêtaient un caractère nettement progressiste et émancipateur. Elles se sont élevées contre la menace de destruction de l'université en tant qu'outil démocratique et utile à toute la société. Elles étaient soutenues par les étudiants et les enseignants en faveur de l'égalité pour l'accès à l'éducation et elles étaient combattues par les étudiants qui y voyaient un danger pour leurs privilèges ainsi que par les forces sociales qui avaient intérêt à soutenir une nouvelle et surtout inéquitable redistribution de cette ressource.

Deuxièmement, ces protestations ont fait gifle retentissante et tonitruante à la suite des réformes entreprises au cours des 15 dernières années. Avec une colère lucide, elles se sont élevées contre la tendance répressive et hiérarchique des universités; contre le système à deux classes de la Réforme de Bologne qui prescrit des *Bachelors*¹ abrutissants et bon marché pour la masse et de coûteuses études de maîtrise pour le petit nombre; contre la séparation de la recherche et de l'enseignement; contre la « scolarisation » (*Verschulung*²) et la bureaucratisation provoquées par l'implantation de l'*European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS); contre la privatisation des universités; et contre la perte de la cogestion et de la participation interne des étudiants et des

¹ NdT : Le texte original comporte quelques mots d'anglais, ceux-ci ne sont pas traduits et sont reproduits en italique.

² NdT: Littéralement « écolisation ». Il s'agit d'une marque péjorative puisqu'en allemand la *Schule* (école) est fréquentée par des *Schülern* (écoliers, élèves) au niveau primaire et dans les chemine-ments professionnels, tandis que les niveaux supérieurs du *Gymnasium* (lycée) puis de l'*Universität* sont fréquentés quant à eux par des *Studenten* ou *Studierenden* (étudiants). Les premiers n'étudient pas, ils *apprennent* tandis que les seconds font des études qui les insèrent dans l'élite lettrée et scientifique. Le processus de « scolarisation » (*Verschulung*) vise donc à aligner le parcours universitaire sur le parcours écolier et professionnel, tant par ses contraintes que ses buts.

professeurs. La politique néolibérale de l'université qui a institué ces développements au nom du progrès reçoit maintenant la monnaie de sa pièce de la part des véritables forces progressistes. Cette mise au point est décisive, car elle s'avère être un acquis durable des grèves de 2009 dont la portée et la signification ne sont pas surestimées.

La dimension politique

Comme on pouvait toutefois s'y attendre, les technocrates ont immédiatement cherché à dépolitiser les revendications étudiantes. Celles-ci auraient simplement décrié la situation des amphithéâtres bondés, de l'accessibilité aux études et des droits de scolarité. Là-dessus, les étudiants grévistes ont été mal compris, *car les étudiants n'ont pas tant dénoncé le manque de ressources que leur partage toujours plus inégal (sous prétexte que celles-ci sont rares)*. Les étudiants ont aussi compris que toute mesure en faveur d'un partage inégal des ressources en éducation repose sur le prétexte d'un accroissement de la population étudiante. C'est pour cette raison qu'une grève paneuropéenne, initiée à l'origine sur le site de l'Académie des Beaux-Arts de Vienne, s'est opposée à la Réforme de Bologne. Celle-ci propose la mise en place d'un système à deux classes dans lequel la majorité des étudiants sont confinés dans une formation professionnelle déguisée en programme universitaire, puis ils sont foutus dehors après trois ou quatre ans avec le risible titre de « *Bachelor* » (on appelle cela « formation continue » tout comme le « ministère de la guerre » est appelé « ministère de l'amour » dans le roman *1984* de George Orwell). Seule une petite minorité bien financée peut dès lors poursuivre jusqu'au « *Master* » et jouir un tant soit peu de ce que l'étudiant veut dire.

Cela sépare non seulement les étudiants pauvres des plus riches, mais aussi l'enseignement de la recherche. Dans le domaine inférieur du *Bachelor*, on instruit et on apprend dans le but de combler des vocations subalternes. Dans le domaine supérieur du *Master*, la pratique de la recherche prépare aux hautes fonctions scientifiques ou aux postes de direction supérieure. Sous le mélodieux prétexte que les enseignants ne doivent pas seulement être jugés selon leurs publications mais aussi selon leur capacité à transmettre la connaissance, on cherche à travers toute l'Europe à créer une caste d'enseignants qui doivent seulement

enseigner (c'est-à-dire ne plus faire de recherche) et une caste d'étudiants qui doivent seulement apprendre de ces esclaves enseignants. C'est donc avec raison que les étudiants se sont indignés contre ces dérives.

La mise au jour de la faillite bureaucratique

Au moment où l'économie néolibérale du capitalisme financier et spéculatif devait répondre de son échec, la banqueroute de la politique néolibérale de la réforme des universités se révélait du même coup (ou plutôt celle-ci se trouvait expliquée par celui-là). À la manière des partisans de l'économie néolibérale, les défenseurs de cette réforme avaient jusque-là rejeté d'un bloc les nombreux contre-arguments qui s'étaient fait entendre depuis le début des réformes et ils avaient rangé l'ensemble de leurs critiques sous l'étiquette de passésistes incurables, conservateurs ou rêveurs. La suite n'allait pas être si simple. Car même parmi ceux qui sont convaincus que les universités devraient être mieux structurées, on ne se risquerait plus à qualifier les réformes entreprises depuis les années 1990 de mesures progressistes.

La question qui reste et qui doit intéresser tout le monde est bien de savoir si la réforme des emplois permanents dans la fonction publique (Nitsch, 2004) – dont les ressources ont servi à la consolidation de l'appareil bureaucratique plutôt qu'à l'ouverture d'universités – peut maintenant servir à congédier ces mêmes administrateurs; si les responsables de ces réformes peuvent être traduits en justice pour les dégâts qu'ils ont causé dans toute l'Europe (tel qu'exigé avec raison par le discours des étudiants viennois en 2009: «Faites un procès à Bologne»); et si la présente éclosion de mécanismes parasitiques, bureaucratiques et répressifs, telles que l'évaluation continue et l'assurance-qualité, peuvent être efficacement combattus dès leur stade précoce de propagation. À tout le moins, les fauteuils autrefois confortables dans lesquels sont assis ces gaspilleurs de ressources ont commencé à vaciller et le rôle de leurs occupants ne sera peut-être plus aussi certain et assuré qu'il ne l'était avant l'automne 2009.

L'étude sociologique du processus par lequel la bureaucratie a empoché pour elle seule des ressources qui auraient pu véritablement servir à l'utilité commune (Osten, 2009) et qui a, en conséquence, grandement aggravé la situation, demeure encore à écrire – tout comme

la sociologie de ce nouveau cas de figure, le « réformateur d'université ». Depuis les années 1990, ce type inédit et émergent, issu de cette jeune branche commerciale en plein boom, a pour tâche principale d'imposer ses critères de production aux universités et de détourner, en sa faveur, la majeure partie des moyens financiers mis à sa disposition. Si la bureaucratie était vue autrefois comme un simple élément de mise en forme des politiques, elle joue maintenant le rôle d'une force agressive qui cherche à s'ancrer et à s'étaler partout dans l'université tout en soumettant les éléments créatifs (l'enseignement et la recherche) à sa planification étroite et schématique. C'est là l'une des énigmes de l'histoire des politiques universitaires nationales et européennes qui demeure encore à résoudre : comment cela se fait-il que les pouvoirs qui sont aux prises avec des ressources limitées mettent toujours plus de moyens dans les mains de telles « bureaucraties d'optimisation » qui implantent ses propres appareils en lieu et place de ceux des universités (par exemple : les agences nationales pour la formation continue, les bureaux d'implantation de l'ECTS, les divisions pour le développement des curriculums, etc.) et qui instaurent en lieu et place des occupations réelles (la recherche et l'enseignement) des mécanismes administratifs de production factice.

Le mensonge inaugural, le *proton-pseudos*, de la nouvelle bureaucratie agressive tient dans cette supposition que la véritable utilité sociale d'une université doit pouvoir se mesurer par des moyens quantitatifs rudimentaires : le nombre de diplômées et de diplômés, la durée moyenne de la période d'étude, les coûts, les quotas, etc. Dans la prochaine étape, ces critères qui n'étaient utilisés que dans le but de se donner une image approximative de l'efficacité, serviront de modèle dogmatique et les universités seront forcées de correspondre à cette image. Cela mène à la création d'une pseudo-université, l'*université du « comme si »*.

L'université du « comme si »

Le principe du « comme si » préside à la Réforme de Bologne depuis le tout début : on fait *comme si* l'Union européenne avait une compétence intrinsèque dans le domaine de l'éducation ; puis on fait en sorte qu'on fasse *comme si*, au niveau national, il faudrait instamment appliquer la

vérité des recommandations d'un cercle de ministres et de secrétaires d'État de l'UE – selon la devise « l'Être suprême ordonne » (Brunkhorst, 2006).

En plus, on fait *comme si* la plupart des pays ne vivaient pas déjà la réalité d'un système d'éducation à deux classes. Et pourtant, on a consacré par la suite d'énormes ressources à la transformation du système d'éducation et à la fondation de nouvelles institutions (en Autriche, par exemple, on a remplacé la structure « *Magister/Doktor* » par la structure « *Bachelor/Master/PhD* »).

Enfin, on fait *comme si* l'introduction du système d'équivalence de l'ECTS avait facilité la mobilité des étudiants. En réalité, l'ECTS a été un pis-aller particulièrement coûteux et inefficace. Depuis le milieu des années 1990, de nombreux experts avaient déjà déploré avec véhémence que l'ECTS représente, dans le meilleur des cas, une sorte de béquille à la mobilité des études elle-même entravées par les impératifs supérieurs de la « scolarisation ». Au lieu de réduire le nombre d'examens qui alourdissent les parcours d'études et minent la mobilité étudiante, l'ECTS s'est plutôt érigé en modèle. C'était *comme si*, après l'invention du plâtre, on avait décidé de plâtrer les jambes de tout le monde, y compris ceux qui n'avaient pas les jambes cassées, afin qu'ils puissent mieux se déplacer.

« *Comme si* » l'on se souciait des masses défavorisées

L'une des plus chatoyantes et séduisantes fictions de la réforme universitaire consiste en la supposition que les universités dans les sociétés de l'information devront non seulement former plus de gens que dans le passé, mais composer aussi avec davantage de personnes issues des « milieux culturellement défavorisés ». Celles-ci ne seraient pas à l'aise dans le cadre universitaire traditionnel et c'est pour elles que s'imposerait la création de structures claires et, disons-le, très répressives (Fleck, 2009). Lorsqu'on nivèle les études en fonction de cette clientèle, nous dit-on, on leur permet de décrocher le *Bachelor* et cela signifie pour eux (comme pour 80 % de tous les étudiants) l'adieu aux études et l'heureux saut dans la vie active subalterne.

C'est grâce à cette fiction que dans la majorité des pays d'Europe la majeure partie des études a été entièrement revue : dorénavant les

étudiants se retrouvent dans un régime d'écolier bien ordonné en fonction de cours obligatoires; ils n'ont plus la possibilité de se retrouver dans des séminaires d'études avancées où ils peuvent constater d'eux-mêmes les progrès réalisés dans leurs études. Ils n'ont plus besoin de se poser de questions sur ce qu'ils voudraient vraiment apprendre, car un programme d'étude surchargé décide à leur place. Et même lorsqu'ils peuvent choisir leurs cours, ce n'est pas en raison de leur propre initiative ou de leur propre réflexion. En fait, les étudiants ne savent tout simplement plus ce que représente un vrai choix et cela mine le principe fondamental de la démarche scientifique : savoir non seulement reconnaître le vrai, mais savoir pourquoi cela est vrai.

Il faudrait aussi se demander si cet inconvénient ne joue pas un rôle négatif dans la persistance des personnes aux études. À preuve, le taux d'abandon des études n'a pas baissé depuis la mise en place de la réforme de Bologne, il a même augmenté de manière draconienne selon l'Association allemande des écoles supérieures (*Deutsche Hochschulverband*, communiqué de presse du 4 septembre 2008). Il est également à prévoir qu'il en sera de même pour la mobilité étudiante.

Ces faits ne sont pas le fruit du hasard. Ils sont la conséquence nécessaire d'une fausse prémisse : *le portrait des étudiants « culturellement défavorisés », au nom de qui tout a été conduit, n'existe tout simplement pas.* En 17 ans de carrière professorale, j'ai moi-même rencontré un grand nombre d'étudiants issus de milieux défavorisés (et ce même si j'ai principalement enseigné dans des départements d'art qui prévoyaient un examen d'entrée). Cependant, je n'ai jamais encore rencontré d'étudiants pour qui cela était utile de se faire imposer un strict programme d'études. Bien au contraire. Ce n'est pas parce que quelques étudiants sont peut-être défavorisés qu'ils sont nécessairement lents ou stupides. Or même s'ils ne sont pas stupides, ils peuvent rapidement s'ennuyer lorsqu'on les contraint de suivre un programme de cours obligatoires et qu'on leur interdit de suivre des cours plus intéressants. Cela les frustre et les incite à abandonner davantage ces études abrutissantes. Cela explique pourquoi les programmes issus de la réforme de Bologne sont au cœur de la colère et de la critique des grévistes : ceux-ci les dérobent de leurs meilleures énergies – l'intérêt et la motivation pour les études – et les asservissent sous une multitude d'échéances et d'exigences, y compris en ce qui concerne leurs bourses d'études.

Des masses stupides et du caca pour tous : un programme social-démocrate?

La fiction des étudiants culturellement défavorisés et la nécessité des soi-disant cheminements obligatoires est précisément ce qui a convaincu les politiciens sociaux-démocrates d'apporter leur soutien à la réforme de Bologne. Sans l'appui des sociaux-démocrates cette grande entreprise néfaste – comme tant d'autres dans l'histoire – n'aurait jamais pu être mise en branle, surtout si l'on tient compte du fait qu'en 1999, année de la déclaration de Bologne, la plupart des pays de l'UE étaient dirigés par des sociaux-démocrates. Il reste que les étudiants en grève ont servi une bonne leçon de politique à ces décideurs en leur rappelant quels étaient les intérêts qui se cachaient derrière cette réforme. On aurait dû effectivement flairer l'affaire depuis le tout début : ne s'agissait-il pas d'un violent mépris à l'égard d'un soi-disant « parcours d'étudiant défavorisé » pour qui la seule possibilité de réussite universitaire exigerait que l'on décide tout à sa place? Et ne pouvait-on pas deviner qu'une politique ayant pour devise « université pour l'élite payante et caca pour tous » ne pouvait sérieusement se faire passer pour une politique démocratique? Force est de constater que ces politiciens sociaux-démocrates se sont éloignés de leur brillante politique des années 1970 (teintée alors d'une vision de l'école plus stimulante, plus démocratique et moins répressive) en transformant les universités en écoles secondaires ennuyeuses et en freinant l'élan de leur démocratisation.

Du mérite au contrôle : quand les appareils idéologiques deviennent répressifs

Au moment où la thèse du philosophe Michel Foucault (à l'effet que le pouvoir ne repose pas tant sur l'interdit et la contrainte que sur les ressorts de la motivation et de la séduction) faisait presque partie du *common sense*, c'est une ironie de l'histoire que de constater que ce même pouvoir veuille maintenant retrouver sa forme d'antan en employant à nouveau les mécanismes de la force et de la contrainte. Dans les universités, on utilise en effet les ressorts de la pression et du contrôle (sur les étudiants et les professeurs) au lieu de s'appuyer sur les méthodes éprouvées de la motivation – comme si l'emploi des premiers, tout primitifs qu'ils soient, pouvait produire du bon. Alors que les employeurs disent

rechercher des employés créatifs, dynamiques et imaginatifs, ces mêmes promoteurs de l'économie imposent pourtant aux universités le modèle du dressage : des étudiants à peine capables de penser par eux-mêmes qui sont réduits à devenir de simples exécutants disciplinés. Cela recoupe d'ailleurs les observations de Peter Sloterdijk au sujet du développement d'un capitalisme qui n'a plus besoin de démocratie. Dans sa « forme postdémocratique », il devient aujourd'hui un « capitalisme à visage asiatique ».

Comme le souligne avec raison le sociologue Michael Hartmann, les universités dans ce type de société ne doivent plus incarner un espace de pensée libre qui est fondé sur le mérite (*Leistung*), mais devenir plutôt les agences du contrôle bureaucratique, de la contrainte et de la mise à mal de l'égalité des chances et de la mobilité sociale. Une culture vraiment animée par le mérite serait, au contraire, synonyme d'espaces de liberté et d'ouverture (Hartmann, 2009). Nous assistons présentement à la disparition du sens du mot « mérite » qui, dans le langage bureaucratique, ne signifie plus que « performance » et « efficacité ».

Cette tendance s'illustre également dans la nouvelle loi sur l'« autonomie » des universités : celle-ci prévoit que dans les cas de décisions importantes, le ministère se réserve un droit d'ingérence massive dans les universités (pour les adapter à la réforme de Bologne ou pour y implanter de coûteux processus d'évaluation et de reddition de compte). La loi préserve toutefois leur autonomie financière, mais cela les contraint en revanche à implanter ces dispendieuses études de *Master* qui sont dorénavant réservées aux étudiants riches.

En fait, toute forme de prise de décision qui viendrait de l'intérieur même des universités a été supprimée. On a aussi complètement balayé les anciennes réformes de l'université et les lois qui les avaient implantées (en Autriche : la loi des Universités de 2002 et la loi sur les organisations universitaires de 1993), ce qui a causé la perte d'une part inestimable d'expertise et de connaissance en la matière. À leur place, une stricte chaîne hiérarchique s'est élevée et celle-ci fonctionne particulièrement bien avec les « membres les plus faibles ». On confère à quelques décideurs (principalement aux recteurs) plus de pouvoir qu'ils ne puissent assumer. Cela les rend à la fois impuissants et personnellement responsables et chacun se voit ensuite obligé de coopérer avec des homologues placés

dans la même situation. À la fin, cela fait que chacun doit se dérober et s'en remettre aux autres : le ministère s'en remet au recteur, celui-ci au conseil d'administration et celui-là au ministère. En plus d'être une mauvaise politique, la réforme de Bologne autorise ce jeu par lequel les responsables s'en sont remis aux uns comme aux autres. Et c'est bien cela qui a attisé et nourri la colère des grévistes de Vienne.

Un capitalisme culturel qui devrait répondre aux normes des sciences naturelles

On atteint un deuxième niveau d'ironie lorsque l'on se confronte à cet autre paradoxe. Même s'il est admis que, dans le capitalisme culturel et symbolique, le *branding*, le prestige, la distinction, le style et la poursuite du bonheur par la marchandisation revêtent une importance décisive (Rifkin, 2008 : 228 ; Žižek, 2002 : 118), la réforme des universités fait fi de cette réalité et cherche plutôt à aligner les études culturelles et les disciplines artistiques sur le modèle des sciences naturelles. Cela semble bien réaliste, mais il s'agit encore de la logique bureaucratique du « comme si ». Cette nouvelle fiction bureaucratique repose sur l'idée que les seules études valables sont celles qui mènent à la diplomation. C'est dans ce but que le *Bachelor* a été créé : transformer les soi-disant décrocheurs en diplômés. Cela gonfle les statistiques et permet aux bureaucrates de marquer des points. Pourtant l'expérience a montré que les diplômés ne riment pas nécessairement avec des études de qualité. En République d'Autriche, par exemple, les *Bachelors* n'avaient auparavant aucune valeur universitaire. À cette époque où l'on pouvait encore faire un parcours libre et gratuit, on a vu des personnes qui sans avoir décroché un diplôme sont devenues directrices de musée, journalistes de premier rang, critiques d'art, curatrices, éditrices scientifiques, etc. Le contenu de leurs études « improvisées » leur permit d'entreprendre une carrière des plus réussies avant même de subir des examens finaux. Cela fait contraste avec le cheminement obligatoire actuel des programmes de *Bachelor* dans lesquels les étudiants ne doivent cultiver aucune curiosité ou encore s'immiscer dans une autre discipline. Cela les empêche donc de faire leur propre expérience et revient à les enfermer de manière irresponsable dans une sécurité illusoire quant à leur future *employability*.

Le « comme si » des examens universitaires

L'autre visage de l'alignement de la bureaucratie sur l'habitus des sciences naturelles concerne le culte des examens. Le programme d'études conforme à l'esprit de Bologne ne prescrit pas seulement une liste ferme de cours obligatoires, mais surtout une série d'examens qui doivent être impérativement réussis. Il vaut toutefois la peine de se demander si ces examens ne nous font pas perdre quelque chose de l'université, car les examens ne peuvent servir qu'à une seule chose : s'assurer d'un standard minimal (obtenir, par exemple, la garantie qu'un médecin ne fera mourir personne par erreur ou qu'un ingénieur en bâtiment ne construise rien qui s'effondre). Un tel système peut convenir à des études techniques et scientifiques qui mènent à des fonctions précises pour lesquelles les finissants doivent combler des attentes précises (et là encore il est à prévoir que le développement futur du « capitalisme culturel » remettra en question une telle surspécialisation des tâches).

Les disciplines comme la philosophie, les arts et les études culturelles fonctionnent tout autrement : leurs diplômés ne doivent pas seulement satisfaire au standard minimal, ils doivent plutôt livrer des prestations exceptionnelles afin d'espérer décrocher emplois et contrats. Cela ne signifie pas seulement qu'une sculpture érigée dans l'espace public ne doive pas s'écrouler ou qu'une performance artistique ne doive tuer personne ou qu'une argumentation philosophique doive éviter d'être fautive. Ces diplômés doivent être suprêmement brillants afin de provoquer avec adresse des émotions fortes chez leurs concitoyens et ainsi toucher au cœur des problèmes de notre temps. Tant que stagnera la demande pour ces diplômés, à peine 10 ou 20 pour cent d'entre eux pourront travailler décentement dans leur domaine. Mais ce que les bureaucrates n'ont toujours pas compris, c'est que de telles études ne sont pourtant pas vaines pour les autres 80 ou 90 pour cent. Ceux qui ont étudié dans un milieu qui valorise l'excellence réussissent étonnamment bien à œuvrer dans un domaine autre. Beaucoup de philosophes que j'ai connus alors que j'étais étudiant travaillent aujourd'hui dans la finance, les relations publiques, les cercles politiques, l'industrie de la musique pop, la psychothérapie, etc. Leur réussite indique que l'éducation de haut niveau n'est pas un luxe, mais qu'elle est plus féconde que la formation

professionnelle y compris d'un strict point de vue économique. Cela est d'autant plus vrai à une époque où les domaines d'emploi changent constamment et où les professions pour lesquelles on dispense une formation précise pourraient bientôt ne plus exister. Cela prouve que l'épistémologie des arts et des études culturelles ne devrait rien céder à la logique des bureaucrates et que la meilleure façon d'utiliser les normes des sciences naturelles consisterait à les retourner contre eux.

Esquisse d'un plan d'urgence

En somme, il est urgent de ne plus traiter les étudiants comme des enfants ou des écoliers sous prétexte qu'ils sont nombreux ou que certains seraient défavorisés. On ne doit pas tout planifier pour eux ou encore les soumettre constamment à des examens. L'une des idées les plus néfastes des bureaucrates repose sur cette supposition : des études libres à l'heure de l'université de masse seraient impossibles parce qu'il faut maintenant admettre plus d'étudiants et parce que les masses sont en général défavorisées culturellement. (Le fait qu'on nous serve constamment cet argument montre bien que la « scolarisation » n'est pas qu'un simple dommage collatéral, mais qu'il s'agit de l'esprit même de la Réforme dans son ensemble).

C'est pourtant l'inverse de cet argument qui est vrai : plus le nombre d'étudiants est important, plus il serait primordial de leur conférer davantage d'autonomie. Autrement, ils seront trop peu nombreux à être capables d'initiatives personnelles. Et c'est aussi pour cela qu'il est important que les étudiants puissent participer à l'organisation de groupes de lecture, de forums de discussion et de tutorats afin de contribuer à la substance de leur formation. À preuve, les formes impressionnantes d'auto-organisation et d'actions collectives mises en place par les étudiants lors de la grève montrent à quel point ils et elles ont été à la hauteur de la situation.

Cette expérience s'avère aussi cruciale pour le fonctionnement de l'université actuelle, car la voie sur laquelle on a voulu placer les étudiants est un cul-de-sac. Des bureaucrates agressifs et pourtant si bien intentionnés les contraignent à suivre une liste de cours obligatoires, comme s'ils pouvaient en tirer quelque chose d'intelligent. Aujourd'hui, l'étudiant-type du *Bachelor* doit suivre en moyenne 20 heures de cours

en amphithéâtre par semaine. Auparavant, alors qu'il n'y avait pas de programme d'études ou de curriculum et qu'il était encore possible de bien étudier, un semestre à temps complet se composait d'un séminaire et d'un ou deux cours (soit 4 ou 6 heures de classe). Dans ce cadre, les prestations des étudiants sont bien différentes : un groupe de lecture autonome leur permet de lire, étudier et de discuter l'ensemble de la littérature d'un séminaire et ce même durant les semaines de relâche.

Les programmes obligatoires, à l'inverse, ont dénaturé les salles de cours et l'autonomie de la démarche scientifique. En études culturelles, les étudiants doivent rédiger trois à cinq travaux de recherche par cours et les enseignants doivent ensuite évaluer ceux-ci. Cela devient un autre « comme si » qui rappelle les anciennes blagues en vogue dans le Bloc de l'Est : « *Nous faisons comme si nous devions les écrire et vous faites comme si vous deviez les lire* ». L'élimination de cette contrainte absurde et contre-productive serait pourtant aisée : chaque étudiant, étudiante devrait avoir le droit de produire un seul travail par séminaire. Cela serait satisfaisant d'un point de vue quantitatif et améliorerait en quelque sorte le facteur XII¹, sans parler du gain net et appréciable sur le plan qualitatif.

C'est pour toutes ces raisons qu'il faut dès maintenant mettre en place un plan d'urgence, pour les universités, qui tiennent à la fois compte de la rareté des ressources et de la réalité propre aux sciences humaines et aux arts. Voici ma suggestion : tous les programmes d'études doivent être dénués de tout caractère contraignant et n'avoir d'autre force que celle de suggérer. Les épreuves finales et obligatoires doivent être remplacées par un travail de recherche et un examen devant jury. Et enfin, toutes les ressources doivent être investies non pas dans les examens obligatoires et autres évaluations du genre, mais plutôt dans l'enseignement.

Avec l'aide d'un tel plan d'urgence, les revendications étudiantes que certains trouvent rebelles, naïves, utopiques ou aveugles pourraient être fort bien respectées : *des établissements d'éducation supérieure plus ouverts et plus favorables à la condition étudiante*. Cela pourrait inciter plus de gens à étudier ; produire des études plus intéressantes qui prépareront mieux à un marché du travail en perpétuelle transformation en développant l'autonomie individuelle ; mettre un terme à la lutte quotidienne pour jouir d'une place assise dans les amphis ; et favoriser véritablement les échanges universitaires avec l'étranger. Dans une conjoncture de sous-

¹ Cette augmentation du financement privé est principalement due à l'augmentation des droits de scolarité payés par les étudiants qui incluent un nombre croissant de frais afférents dont l'objet spécifique demeure parfois même inconnu. Le dernier connu à l'Université d'Ottawa, facturé à chaque étudiant pour le trimestre d'automne 2012, découle de l'entente signée avec Access Copyright, bien que tous les syndicats et associations étudiantes de l'université, incluant l'Association des professeurs de l'Université d'Ottawa (APUO), se soient unanimement prononcés contre cette entente. Cet exemple récent, parmi d'autres, est révélateur de la nature réelle des processus de consultation à l'Université d'Ottawa, à savoir qu'il s'agit principalement d'exercices de légitimation de décisions prises par un petit cercle d'administrateurs.

finanzierung chronisch, c'est là un programme pragmatique et non pas utopique. À la question : que devra-t-on faire lorsque les universités connaîtront à nouveau des années de vaches grasses? Je réponds : exactement la même chose.

Bibliographie

- Brunkhorst, Hauke. (2006). „So wird Sachzwang gebaut“, in: taz, 12. 8. 2006 : <http://www.taz.de/index.php?id=archivseite&dig=2006/08/12/a0147> (consulté le 2010-02-08)
- (2009). „Bologna oder der sanfte Bonapartismus der transnational vereinigten Exekutivgewalten“. In: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, 8. März, 1-6, http://www.uni-flensburg.de/philosophie/PDF_Daten/ZPS_2.1.pdf. (consulté le 2010-02-08)
- Deutscher Hochschulverband (DHV), communiqué de presse du 2008 -09-04:<http://bildungsklick.de/pm/62785/kempen-wir-brauchen-eine-reform-der-bologna-reformen/> (consulté le 2010-02-08)
- Fleck, Christian (2009) „Die blinden Flecken der Audimaxisten“, in: Der Standard, 19. 11. 2009, S. 31 <http://derstandard.at/1256745136065/Christian-Fleck-Die-blinden-Flecken--der-Audimaxisten> (consulté le 2010-02-08)
- Hartmann, Michael (2009) „Erhöhter Druck geht auf Kosten der Menschen“. Gespräch, in: Der Standard, Unistandard Oktober 2009, S. U4 <http://derstandard.at/fs/1254310964629/Interview-Erhoehter-Druck-geht-auf-Kosten-der-Menschen> (consulté le 2010-02-09)
- Nitsch, Wolfgang (2004) *Die Hochschulen im Bologna-Prozess – zwischen neuartiger Ökonomisierung und Politisierung*: http://www.arbeitsstelle-neonazismus.de/reader/neinzu/14_nitsch.html (consulté le 2010-02-08)
- Pfaller, Robert (2008), „Der schiefe Turm von Bologna“, in: Der Standard, 10. 10. 2008, S. 31: <http://derstandard.at/1220460431133> (consulté le 2010-02-08)
- (2009a), „Ein Aufstand gegen die Kanalisateure des Wissens“, in: Der Standard, 30. 10. 2009, S. 35. <http://derstandard.at/1256743629208/Robert-Pfaller-Ein-Aufstand-gegen-die-Kanalisateure-des-Wissens> (consulté le 2010-02-08)
- (2009b), „Konzept eines universitären Notprogramms“, in Der Standard, 26. 11. 2009, S. 31: <http://derstandard.at/1256745760287/Robert-Pfaller-Konzept-eines-universitaeren-Notprogramms> (consulté le 2010-02-08)
- von Osten, Marion (2009), „Das Paradoxon von Bologna. Zu den Widersprüchen des Implementierungsprozesses der Bologna-Kriterien“, in: Malmoe Nr. 48, Winter 2009, S. 25v <http://www.malmoe.org/artikel/funktionieren/1949> (consulté le 2010-02-08)
- Rifkin, Jeremy (2002) *Access. Das Verschwinden des Eigentums. Warum wir weniger besitzen und mehr ausgeben werden*, Frankfurt/M.: Fischer
- Zizek, Slavoj (2002) *Die Revolution steht bevor. Dreizehn Versuche über Lenin*, Frankfurt/M.: Suhrkamp

Christian Rouillard

Université d'Ottawa

L'université sous le joug des avocats-conseils et des experts comptables : Regard sur l'Université d'Ottawa

Résumé : L'université en Ontario, comme ailleurs au Canada et dans le monde, fait depuis quelques années déjà l'objet d'une reconfiguration de ses modes de gestion et de gouvernance qui semble l'éloigner de ses valeurs traditionnelles (collégialité, transparence, consultation, liberté académique, etc.) au profit des impératifs connus de la gestion des firmes privées, en commençant par la recherche de l'efficacité et de l'économie, la mesure du rendement, le recours aux indicateurs de performance, etc. Cette redéfinition de l'administration universitaire, sous le prisme de l'austérité-hostilité budgétaire, est de plus en plus considérée inévitable pour différentes raisons qui, plus souvent qu'autrement, sont à peine mentionnées et encore plus rarement discutées ou débattues. Bref, comme ce fut le cas pour les administrations publiques de nombreux pays depuis les années quatre-vingts, de tels changements seraient nécessaires pour la simple et bonne raison qu'« il n'y a pas d'autres choix! ». Or, quels sont les véritables raisons et les principaux facteurs pouvant expliquer cet effort de mimétisme soutenu, voire même croissant, de la gestion privée en milieu universitaire? Dans la mesure où un tel changement ne découle pas d'une logique inéluctable, ni naturelle, ni divine, mais au contraire est la résultante de décisions collectives, donc d'expressions de préférences, de croyances, de visions et de points de vue politiques, ce changement ne pourrait-il pas être inversé à certaines conditions? C'est à ces questions que les pages qui suivent tenteront de répondre en utilisant un cas emblématique de la « managérialisation » de l'université ontarienne, à savoir celui de l'Université d'Ottawa. Nous enrichirons cette étude de cas d'une analyse comparée avec la Oxford University, symbole mondialement reconnu d'une longue tradition d'excellence. Nous avancerons que l'origine du problème se trouve non pas dans la structure de gouvernance elle-même des instances centrales de l'université, mais plutôt dans la composition de ces mêmes instances, dans les modalités de nomination et dans les règles de procédure et de fonctionnement courant.

1 Expression française utilisée pour traduire une expression anglaise, *There Is No Alternative* ou *TINA*, dont la paternité est accordée à l'ancienne Première ministre du Royaume-Uni, Margaret Thatcher. Voir : http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_newspolitics/1888444.stm (consulté en ligne le 20 mai 2014).

¹ Cette augmentation du financement privé est principalement due à l'augmentation des droits de scolarité payés par les étudiants qui incluent un nombre croissant de frais afférents dont l'objet spécifique demeure parfois même inconnu. Le dernier connu à l'Université d'Ottawa, facturé à chaque étudiant pour le trimestre d'automne 2012, découle de l'entente signée avec Access Copyright, bien que tous les syndicats et associations étudiantes de l'université, incluant l'Association des professeurs de l'Université d'Ottawa (APUO), se soient unanimement prononcés contre cette entente. Cet exemple récent, parmi d'autres, est révélateur de la nature réelle des processus de consultation à l'Université d'Ottawa, à savoir qu'il s'agit principalement d'exercices de légitimation de décisions prises par un petit cercle d'administrateurs.

² Pour plus d'information sur l'entente de mandat stratégique de l'Université d'Ottawa, voir : <http://www.uottawa.ca/servicesirp/docs/entente-strategique-de-mandat.pdf> (consulté en ligne le 20 mai 2014). Pour plus d'information sur la politique de différenciation du gouvernement ontarien, voir : http://www.tcu.gov.on.ca/epep/publications/PolicyFramework_PostSecFr.pdf (consulté en ligne le 20 mai 2014).

Introduction : l'université et la dérive managérielle

L'université ontarienne, comme ailleurs au Canada et dans le monde, connaît depuis plusieurs années maintenant une remise en question non seulement de ses modes de fonctionnement, mais aussi de sa mission, voire de sa raison d'être. Prenant forme dans un contexte sociopolitique d'austérité-hostilité budgétaire, lui-même en voie de pérennisation, cette remise en question s'articule sans surprendre sous le prisme étroit de la réduction des dépenses publiques, souvent masqué sous le couvert de l'innovation, de la performance et de l'efficacité. Bien que la part privée du financement des universités ontariennes ne cesse d'augmenter¹, ces dernières doivent également composer avec une contraction systématique du financement public, tout en devant répondre aux exigences articulées depuis 2006 dans les ententes pluriannuelles initiées par le gouvernement de l'Ontario. En 2012, celles-ci ont été remplacées par de nouvelles ententes de mandat stratégique et, depuis le début de 2014, ces ententes de mandat stratégique s'articulent dans le contexte nouveau de la politique de différenciation du gouvernement ontarien². Bref, si les ressources publiques se raréfient, les contraintes gouvernementales semblent au contraire se multiplier. Or, comment, dans cet environnement difficile, les universités ontariennes ont-elles choisi d'agir et de réagir ?

Comme le secteur public duquel elle fait partie, l'université a été frappée de plein fouet par le mouvement du managérialisme durant les années quatre-vingt-dix, souvent appelé dans la littérature anglophone :

la « corporatisation » de l'université (Chan et Fisher, 2008 ; Tudiver, 1999 ; Turk, 2000). Initialement considéré par plusieurs comme la réponse universelle et intemporelle au défi de la réduction des dépenses publiques, le managérialisme n'est pas venu sans son propre lot de problèmes, de contradictions et, pour plusieurs, d'échecs (Pollitt et Bouckaert, 2009). Objet de critiques nombreuses et soutenues, mais peu entendues et encore moins comprises, la managérialisation des universités, toujours en cours en Ontario, se traduit notamment par la multiplication des activités de planification, de contrôle, de mesure et d'évaluation, parfois conjuguée à des processus de consultation plus ou moins sérieux, mais toujours, paradoxalement, en marginalisant l'importance et l'espace qu'occupent l'enseignement et la recherche dans le quotidien de ceux et celles qui lui donnent vie, à savoir : les professeur(e)s¹. La composante « service à la communauté », où « communauté » semble de plus en plus souvent synonyme de « système administratif », occupe en effet une part croissante dans la charge de travail typique d'un(e) professeur(e).

Comment peut-on expliquer cet engouement d'apparence intarissable des universités, en Ontario et ailleurs, pour le managérialisme ? Par simple mimétisme ? Par volonté de participer à un mouvement se prétendant un vecteur d'innovation et un facteur d'efficience ? Parce que sa mise en œuvre concrète favorise les administrateurs et autres détenteurs des techniques managérielles dans leurs relations de pouvoir et d'autorité avec les autres acteurs organisationnels, notamment avec les professeur(e)s, ces incorrigibles « libres penseurs » ? Parce qu'il se présente avec d'irrésistibles éléments de séduction, parmi lesquels l'apparente (mais fallacieuse) omnipotence du gestionnaire en tant qu'acteur organisationnel ? Bien que chacune de ces dimensions puissent, à sa façon, jouer un rôle dans la propagation du managérialisme à l'université, comme dans d'autres organisations publiques, nous pensons qu'une partie importante de la réponse se trouve dans la composition des principales instances décisionnelles de l'université.

En effet, comme le démontreront les pages suivantes en se penchant sur le cas de l'Université d'Ottawa, celles-ci se composent majoritairement aujourd'hui soit de membres externes, comme dans le cas du Bureau des gouverneurs, soit d'administrateurs universitaires de différents niveaux,

¹ Pour plus de détails sur le managérialisme dans le secteur public, incluant son instrumentalisation de l'éthique et des valeurs pour accroître le contrôle managériel, voir Rouillard et Giroux (2005).

plutôt que de professeur(e)s et d'étudiant(e)s, comme dans le cas du Sénat. À moins que ne soit inversée cette situation de fait, il apparaît improbable que la managérialisation de l'université ne soit abandonnée au profit d'un retour à sa mission première qui, faut-il se souvenir, ne visait pas à répondre aux besoins immédiats des firmes privées dans une perspective de croissance économique trimestrielle¹, mais bien à développer des citoyens éduqués et ouverts sur le monde, capables d'apprendre de manière autonome et de participer pleinement à une société en mutation constante, notamment (mais non exclusivement) à travers un travail, un emploi ou une carrière (Côté, Day et Peuter, 2007).

¹ L'exemple le plus frappant de cette inféodation de l'apprentissage est celui des firmes privées qui créent elles-mêmes leur propre institution d'enseignement et de formation professionnelle. Cette situation a toutefois le mérite de ne pas socialiser les coûts, puisque de tels instituts ne sont pas éligibles, à notre connaissance, au financement public, sauf possiblement eu égard à des avantages fiscaux dont le coût serait alors réparti entre l'ensemble des contribuables. Une illustration éclatante est *Hamburger University*, créée par McDonald's en 1961, fréquentée chaque année par plus de 5 000 étudiants et dont le nombre de diplômés s'élève aujourd'hui à plus de 80 000. Voir : http://www.aboutmcdonalds.com/mcd/corporate_careers/training_and_development/hamburger_university.html (consulté en ligne le 29 août 2012).

L'Université d'Ottawa : illustration typique d'une tendance lourde

Fondé en 1848 sous le nom de *College of Bytown*, l'Université d'Ottawa telle qu'elle existe aujourd'hui est créée par une loi du gouvernement ontarien en 1965. Cette loi organique, la *Loi de l'Université d'Ottawa de 1965*, établit sa structure de gouvernance bicamérale et consacre le partage des responsabilités et la séparation des pouvoirs sur une base fonctionnelle entre le Bureau des gouverneurs (fonction financière et budgétaire) et le Sénat (fonction académique). Ce bicaméralisme de l'Université d'Ottawa repose évidemment sur la dichotomie gestion financière-administration académique, ce qui suppose l'existence de frontières facilement identifiables, relativement fixes et étanches entre les deux sphères, plutôt que des espaces aux contours flous, poreux et dynamiques.

Tableau 1 : Descriptif sommaire du Bureau des gouverneurs de l'Université d'Ottawa

Caractéristiques	
Nombre de membres	32 personnes (maximum) – il y a 31 membres en ce moment (2014-08-31)
Mode de nomination	<ul style="list-style-type: none"> • Recteur (ex officio) • 12 personnes dont la durée du mandat, le mode de nomination, de remplacement et de cessation des fonctions sont établies par règlement du Bureau • 4 personnes nommées par le lieutenant-gouverneur en conseil (en pratique, le Gouvernement de l'Ontario) • 2 personnes nommées par le Sénat • 2 personnes nommées par l'Association des anciens parmi ses propres membres • 8 personnes nommées par le Conseil d'administration de l'Université Saint-Paul • Toute autre personne nommée par le Bureau pour la durée des mandats que le Bureau établira par règlements.
Durée du mandat	Sauf le recteur et les 12 personnes de la deuxième catégorie, le mandat est de 3 ans
Rééligibilité	Tous les membres sont rééligibles
Quorum	14 membres
Pouvoirs et attributions	<ul style="list-style-type: none"> • Le gouvernement, la direction, l'administration et la régie de l'Université et de ses biens, revenus, affaires et activités, exceptions faites des matières dont la compétence est attribuée au Sénat et aux Conseils des universités et collèges fédérés et affiliés selon la loi organique de l'Université (S.O. 1965, C.137 Loi concernant l'Université d'Ottawa). • Tous les pouvoirs nécessaires et utiles à l'accomplissement de ses fonctions, à la réalisation des objectifs et fins de l'Université.

Évidemment, dans la mesure où une innovation académique est habituellement susceptible d'avoir un impact budgétaire, tout autant qu'une mesure budgétaire peut rarement être sans conséquence pour la vie académique¹, on peut se demander si cette dichotomie qui oppose la dimension financière à la dimension académique est réelle ou plutôt une simple convention, voire même une fiction de l'esprit. Le profil des membres de ces deux assemblées décisionnelles et leur mode de nomination respectif semblent aussi reconduire cette dichotomie. Alors que, selon la loi organique de l'Université, les professeurs réguliers ont une représentation garantie au sein du Sénat (au moins un professeur par faculté), ils n'en ont aucune au sein du Bureau des gouverneurs. Leur participation à la gestion financière de l'Université n'est donc pas considérée essentielle pour assurer son bon fonctionnement.

En pratique, bien entendu, aucune règle n'empêche que les professeurs réguliers, les professeurs à temps partiel, les employés de soutien, ainsi que les étudiants des cycles supérieures et du premier cycle soient

¹ Peu importe la nature et l'ampleur de la mesure budgétaire, et encore moins la rhétorique managérielle l'enveloppant, celle-ci représente minimalement et invariablement un coût d'opportunité.

membres (à part entière) du Bureau des gouverneurs et du Sénat, puisque (1) le Bureau des gouverneurs a lui-même la responsabilité de nommer douze membres par règlement et peut, toujours par règlement, nommer jusqu'à trois autres personnes pour arriver au maximum de trente-deux membres; et (2) le Sénat nomme lui-même deux membres du Bureau des gouverneurs.

Tableau 2 : Descriptif sommaire du Sénat de l'Université d'Ottawa

Caractéristiques	
Nombre de membres	Plusieurs membres ex officio et aucun maximum – il y a 82 membres (2014-08-31)
Mode de nomination	<ul style="list-style-type: none"> • Chancelier (<i>ex officio</i>) • Recteur, Vice-recteurs et Secrétaire (<i>ex officio</i>) • Doyens et Secrétares de chaque faculté (<i>ex officio</i>) • Directeur de chaque collège ou université fédérée (<i>ex officio</i>) • Directeur ainsi que le directeur des études du St. Patrick's College of the University of Ottawa (<i>ex officio</i>) • 1 professeur (titulaire ou agrégé) du corps enseignant de chaque faculté (y compris des universités fédérées) élus par le Conseil de chaque faculté pour un mandat de 3 ans • Directeur de chaque école spécialisée de l'Université (excluant celles relevant d'une faculté) (<i>ex officio</i>) • Tous les autres membres que le Sénat pourra déterminer par règlement, à savoir': <ul style="list-style-type: none"> - Un membre régulier à temps complet du personnel enseignant, élu par le conseil de chaque faculté – dans le cas d'une faculté avec un poste de doyen associé ou de vice-doyen, celui-ci peut occuper le siège à la place du membre élu ; - Un étudiant de chaque faculté élu par ses pairs ; - Deux étudiants de la Faculté des études supérieures et postdoctorales élus par leurs pairs ; - Vice-recteur associé aux études ; - Registraire ; - Vice-recteur associé aux études (international) et directeur du Bureau international ; - Vice-recteur associé à la recherche ; - Vice-recteur associé à la recherche (relations extérieures) ; - Doyens des sections de Droit civil et de Common Law ; - Vice-doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales ; - Bibliothécaire en chef ; - Directeur des Programmes d'enseignement coopératif ; - Directeur du Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage ; - Directeur du Service d'appui au succès scolaire ; - Directeur du Centre de formation continue de l'Université d'Ottawa.
Rééligibilité	Tous les membres sont rééligibles
Quorum	Majorité de l'ensemble des membres du Sénat (donc 42/82 en ce moment)
Pouvoirs et attributions	Établir la politique de l'Université dans le domaine de l'éducation, sous réserve de l'approbation du Bureau des gouverneurs pour les dépenses à engager

I Règlement n° I du Sénat, 2008
(web5.uottawa.ca/admingov/
documents/reglement-numero-1-
du-senat-2008-cl.pdf) – consulté le
28 août 2012.

Contrairement au Bureau des gouverneurs, le Sénat se compose pour l'essentiel de membres *ex-officio*, mais il peut nommer par règlement tous les autres membres qu'il souhaite. Cette capacité est d'autant plus grande que, selon la loi organique de l'Université, le Sénat n'a pas de nombre maximal de membres : il y en a présentement quatre-vingt-deux¹. Toutefois, comme l'illustre le tableau 2, le mode de nomination des professeurs semble problématique – chacun de ces professeurs est nommé par le Conseil de sa faculté (composé du Doyen, des vice-doyens, du secrétaire, de tous les directeurs de départements et écoles, ainsi que d'un nombre fixe et limité de professeurs), plutôt que d'être élu par ses pairs. Non seulement cela affecte-t-il sa légitimité, mais encore cela représente un obstacle potentiel à des candidat(e)s éventuel(le)s qui ne bénéficient pas d'un préjugé favorable ou, pire encore, sont en situation de conflit ouvert avec leur doyen ou vice-doyen. Nul besoin d'insister longuement que cela représente, en soi, un frein à l'engagement personnel et à l'initiative individuelle, puisqu'il est impossible à un professeur de simplement présenter sa candidature et la soumettre au jugement de l'ensemble de ses pairs.

Suite à l'adoption d'un règlement en 2008, le nombre de membres du Sénat s'est considérablement accru pour inclure des étudiants de premier cycle (un par faculté) et deux étudiants diplômés, mais aussi quatre vice-recteurs associés, deux doyens, un vice-doyen, le registraire, le bibliothécaire en chef et les directeurs de différents services de soutien à l'apprentissage². L'arrivée des étudiants au Sénat s'est donc conjuguée à la multiplication des administrateurs universitaires de différents niveaux. De même, ce règlement de 2008 ajoute la présence additionnelle d'un professeur par faculté, toujours élu par la Conseil de faculté, en prévoyant toutefois que, dans le cas d'une faculté avec un poste de doyen associé ou de vice-doyen, celui-ci peut occuper le siège à la place du membre élu. Bref, l'augmentation du nombre de professeurs et l'arrivée des étudiants n'a rien changé à la minorisation des premiers, ni empêché la marginalisation des seconds au sein de l'instance décisionnelle pourtant responsable de la vie académique à l'Université.

Illustration additionnelle du contrôle et de la censure managériaux sur le processus de nomination, ni l'Association des professeurs de l'Université d'Ottawa (APUO), ni aucun autre syndicat d'employés ou association étudiante, ne peut nommer de représentants au sein du

¹ Voir : <http://web5.uottawa.ca/admingov/senat-membres.html> (consulté le 31 août 2014).

² Initialement, selon la loi organique de 1965, le Sénat devait avoir parmi ses membres un professeur de chaque faculté, tout en prévoyant la possibilité d'ajouter subséquemment des membres par simple règlement. Le Sénat adopta des règlements modifiant sa composition en 1978 (deux règlements distincts), 1986, 1992, 1995, 2008 et, pour la dernière fois, 2012. Le règlement de 2012 n'apporte aucun changement significatif à celui de 2008 – son principal effet est de préciser les modalités de nomination venant de la Faculté de droit et de ses sections droit civil et *common law*.

Bureau des gouverneurs, pas plus d'ailleurs qu'au sein du Sénat. Bien que cette situation semble être la norme dans les universités canadiennes, il faut relever certaines exceptions notoires, parmi lesquelles *St. Thomas University*, l'Université Laurentienne, *University of Hearst at Timmins* et *Ryerson University*. Dans chacune de ces universités ontariennes, au moins un membre du Sénat est nommé par l'Association des professeurs.

Comme l'explicitent les tableaux 1 et 2, les prescriptions de la loi organique de l'Université elle-même (ONTARIO, 1965) privilégient une relation fortement asymétrique entre ces deux assemblées. À l'exception de la remise des grades et des diplômes, ainsi que de l'adoption de ses règles de gouvernance, tous les attributs et pouvoirs du Sénat ont une incidence financière directe — les décisions qui en découlent sont donc sujettes à l'approbation subséquente du Bureau des gouverneurs, dans la mesure où elles ne sont pas déjà exclues par les impératifs budgétaires établis par ce dernier.

Par-delà les prescriptions de la loi organique de l'Université et les règlements qui s'y conjuguent, le contexte sociopolitique en Ontario (et au Canada) influence également leur interprétation et mise en œuvre. Le secteur public ontarien, comme les autres au Canada et ailleurs, est sous le joug de la pensée managérielle depuis plus d'une vingtaine d'années. Le managerialisme et son double accent sur la performance et la responsabilité (imputabilité) accentue l'asymétrie entre le Bureau des gouverneurs et le Sénat — la gestion de la performance privilégie les indicateurs quantitatifs (plus simple à opérationnaliser et d'apparence plus « scientifique ») que les indicateurs qualitatifs (plus complexe et plus ambigus). La gestion financière devient donc l'expression privilégiée d'une bonne gouvernance et, à ce titre, occupe une place prépondérante (et toujours croissante) dans le secteur public.

Paradoxalement, il est de plus en plus largement reconnu que la multiplication des activités de contrôle à travers la gestion de la performance n'est pas synonyme d'un accroissement de la responsabilité et de l'imputabilité (individuelles ou collectives) au sein d'une organisation (de Lancer Julnes, 2006), mais que sa mise en œuvre se traduit souvent par la création, non voulue mais réelle, d'une bureaucratie parallèle qui se greffe tant bien que mal à celle déjà existante (Halachmi, 2005). Encore faut-il bien savoir que la mesure et la gestion

de la performance ne visent d'ailleurs pas à identifier les sources d'inefficience et de contreperformance, mais simplement à évaluer si les objectifs et les cibles ont été atteints. Seule l'évaluation de programme (beaucoup plus longue, complexe et dispendieuse) peut éventuellement le permettre et, ce, d'une manière beaucoup plus hésitante, fragile et limitée que ne le suggère sa popularité dans le secteur public (Yang et Holzer, 2006). À ce titre, il est loin d'être certain que les indicateurs de performance qui accompagnent les ententes pluriannuelles entre le gouvernement de l'Ontario et chaque université ontarienne recevant du financement public participent vraiment à accroître la qualité de l'enseignement et de la recherche.

La relation asymétrique entre le Bureau des gouverneurs et le Sénat trouve donc sa source dans la loi organique de l'Université, mais son étendue actuelle (et son éventuelle croissance) est due à la montée du managerialisme dans le secteur de l'éducation postsecondaire. Ainsi, la composition actuelle du Bureau des gouverneurs reflète l'influence de la pensée managérielle : comme l'indique le tableau 3, les deux-tiers de ses membres, en l'occurrence vingt sur trente et un, sont des gestionnaires et hauts dirigeants des secteurs privé, public et parapublic (auxquels s'ajoutent le Recteur et la Chancelière pour un total de vingt-deux), alors que seulement quatre de ses membres sont des professeurs, que les employés de soutien n'ont que deux représentants et que les étudiants de 1^{er} cycle et des cycles supérieurs n'en ont respectivement que deux et un.

La composition actuelle du Comité exécutif du Bureau des gouverneurs est une illustration additionnelle de l'influence de la pensée managérielle : les deux tiers de ses membres, soit huit sur douze, sont des membres externes, alors que seulement trois sont des membres internes (un administrateur du Vice-rectorat aux relations extérieures, une étudiante diplômée et un professeur), auxquels s'ajoute le Recteur. Et parmi ces huit membres externes, cinq viennent du secteur privé (lobbying, gestion-conseil et médias)¹. Pourtant, cette structure de gouvernance, et l'autorité décisionnelle qui s'y greffe, ne sont évidemment pas les seules possibles. La section suivante en présente une différente, afin de mieux cerner les enjeux ainsi que les possibilités de réforme de la gouvernance de l'Université d'Ottawa et, par-delà, de l'ensemble des universités ontariennes.

¹ Voir : http://web5.uottawa.ca/admingov/comite_3.html (consulté le 31 août 2014).

Analyse comparée avec une structure de gouvernance différente : la Oxford University¹

Structurée selon le principe de l'uni-caméralisme, la gouvernance de la *Oxford University* repose sur un délicat équilibre entre ses différentes parties prenantes², non seulement au sein de ses instances délibératives et consultatives, mais aussi et surtout au sein de ses instances décisionnelles. *Oxford University* est une *collegiate university*³, c'est-à-dire une université dont l'autorité décisionnelle est partagée entre une administration centrale et trente-huit collègues qui en sont tous financièrement indépendants et autonomes eu égard à plusieurs compétences, parmi lesquelles l'admission des étudiants de premier cycle et, après avoir été admis par l'Université, celle des étudiants diplômés, ainsi que les différents services et soutiens aux étudiants. La *Congregation* est l'instance législative suprême de l'institution et, à ce titre, elle se prononce sur les enjeux touchant les politiques et l'orientation de l'Université soumis par le *Council* ou ses propres membres. La *Congregation* doit également élire les membres des différents comités et assemblées de l'Université, incluant le *Council* et le *Audit and Scrutiny Committee*, de même qu'elle doit approuver toute modification aux lois et règles touchant la structure de gouvernance de l'Université. Avec ses 4 900 membres, incluant tout le personnel académique, ainsi que certains employés du personnel de recherche, des administrateurs et des bibliothécaires, la *Congregation* témoigne d'un profond respect pour les principes démocratiques de la collégialité, de la transparence et de la responsabilité (imputabilité) en milieu universitaire, bien que les étudiants (dont le nombre s'élève à 11 772 au premier cycle et 9 850 aux études supérieures) n'en soient toujours pas membres⁴.

Le *Council*, de son côté, se compose de 25 membres, incluant 8 professeur(e)s, tous également membres de la *Congregation* et élus par cette dernière. Présidé par le Vice-Chancelier, le *Council* est responsable de l'administration courante de l'Université, incluant sa gestion financière. À cette fin, il s'appuie sur les travaux et recommandations de ses comités permanents, parmi lesquels : le *Education Committee*; le *General Purposes Committee*; le *Personnel Committee*; le *Planning and Resource Allocation Committee*; le *Research Committee*; le *Audit and Scrutiny Committee*; le *Finance Committee*; et le *Investment Committee*.

² Les informations au sujet de la structure et des modalités de gouvernance de la *Oxford University* proviennent de son site Internet : www.ox.ac.uk/about/organisation/governance (consulté le 31 août 2014).

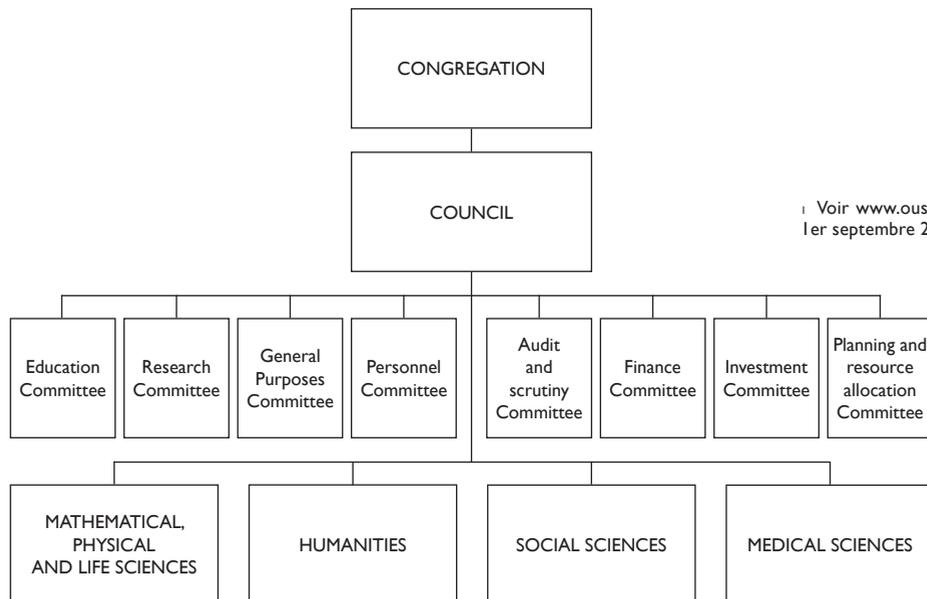
³ Traduction de « stakeholders » qui, pour toute problématique et inélégante qu'elle puisse être, nous semble malgré tout préférable à celle de « communautés d'intéressés ».

⁴ Il n'existe pas, à notre connaissance, de traduction française rendant justice à cette expression anglaise. Dans une certaine mesure, c'est le fédéralisme qui y est ici exprimé à travers un partage de compétences entre l'autorité centrale et les unités constituantes, où chacune exerce de manière exclusive sa pleine autorité.

⁵ Voir www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures (consulté le 31 août 2014).

Bien qu'ils ne soient pas majoritaires au sein du *Council*, ni au sein d'aucun de ses comités permanents, les professeur(e)s peuvent toutefois compter sur une masse critique de membres (8/25) pour exercer une influence réelle sur la planification stratégique et la gestion courante de leur université. Les étudiants n'y sont pas représentés, mais leur association, la *Oxford University Student Union* (OUSU), y compte des observateurs¹. À défaut d'être véritablement inclusive de tous les membres de la communauté universitaire, la gouvernance du *Council* est transparente en ce qu'elle permet aux étudiants d'être informés, en temps réel, de toutes les décisions et actions de cette instance centrale responsable de l'administration courante de l'Université.

Figure 1 : Organigramme de la Oxford University



¹ Voir www.ousu.org (consulté le 1er septembre 2014).

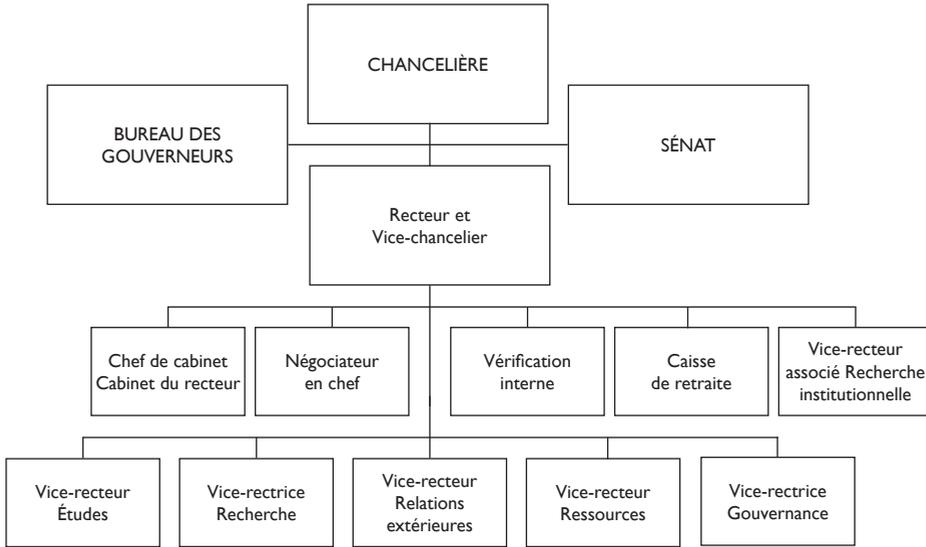
Bien que le contexte sociopolitique dans lequel s'insère la *Oxford University* soit encore davantage frappé par le sceau du managérialisme que l'Ontario et le Canada (le managérialisme a pris naissance en

Angleterre sous le premier gouvernement Thatcher (Savoie, 1994) et s'y développe encore aujourd'hui), la structure de gouvernance de cette université permet une participation de la communauté universitaire, exception faite des étudiants au sein des instances centrales, au processus décisionnel qui façonne sa direction stratégique et sa gestion courante. Sans nier l'influence et le poids des contraintes politiques externes sur l'Université d'Ottawa (préférences, attentes, exigences et fétiches des gouvernements ontarien et fédéral), force est d'admettre que le cas de la *Oxford University* démontre bien l'existence d'une autonomie relative (et potentiellement élevée) des universités eu égard à leur structure de gouvernance et leurs modalités de gestion courante. De même, compte tenu de la réputation et du standing de la *Oxford University* sur la scène internationale depuis si longtemps¹, il semble plutôt difficile d'avancer que la managérialisation de l'Université d'Ottawa est incontournable pour accroître la qualité de ses activités d'enseignement et de recherche ou encore pour réaliser pleinement les buts et objectifs que lui confère sa loi organique.

Évidemment, l'analyse comparée de la *Oxford University* et de l'Université d'Ottawa ne permet pas d'avancer que la gouvernance unicamérale de la première est intrinsèquement supérieure à la gouvernance bicamérale de la seconde, mais plutôt que l'Université d'Ottawa possède une autonomie suffisante pour reconfigurer sa gouvernance en accord avec les principes démocratiques qui caractérisent le milieu universitaire, nonobstant les contraintes politico-administratives émanant des gouvernements ontarien et fédéral, des organismes subventionnaires et autres sources de financement institutionnel.

¹ Bien que son année de fondation exacte demeure incertaine, il est généralement admis que la *Oxford University* s'est rapidement développée à partir de 1167. Voir : www.ox.ac.uk/about/organisation/history (consulté le 31 août 2014).

Figure 2 : Organigramme de l'Université d'Ottawa



Cela étant dit, il est également manifeste que la structure de gouvernance bicamérale de l'Université d'Ottawa ne permet pas la participation pleine et entière de tous les membres de la communauté universitaire, contrairement à celle de la *Oxford University*, ni même d'un nombre adéquat de représentants des différentes parties prenantes de la communauté universitaire. Les hauts dirigeants et autres administrateurs y sont surreprésentés, au détriment des professeurs à temps complet, des professeurs à temps partiel, du personnel de recherche, du personnel de soutien, ainsi que des étudiants du premier cycle et des cycles supérieurs. Ainsi, selon la composition actuelle du Bureau des gouverneurs (fonction financière et budgétaire) et du Sénat (fonction académique), les professeurs sont fortement minorisés au sein de ces deux assemblées: comme l'indique le tableau 3, quatre sur trente et un au sein du Bureau des gouverneurs et, malgré sa vocation académique, seulement seize sur quatre-vingt-deux au sein du Sénat.

Tableau 3 : membres du Bureau de gouverneurs et du Sénat, Université d'Ottawa

Catégories	Bureau des gouverneurs n/N	Sénat n/N	Bureau des gouverneurs – description détaillée	Sénat – description détaillée
Membres internes	10/31	69/82	Recteur et Vice-chancelier 4 membres du corps professoral 2 membres du personnel de soutien 2 étudiant de premier cycle 1 étudiant diplômé	Voir liste détaillée dans le tableau 2
Membres externes	21/31	13/82	6 des secteurs public et parapublic, incluant des entreprises publiques 15 du secteur privé, incluant des firmes d'avocat-conseil et de gestion-conseil	13 de l'Université Saint-Paul (rectrice, 3 doyens, 4 secrétaires, 5 professeurs)
Professeurs	4/31	16/82	1 de la Faculté de droit 2 de la Faculté des sciences sociales 1 de la Faculté des sciences de la santé	2 de la Faculté de médecine 2 de la Faculté des sciences 2 de la Faculté de droit 2 de la Faculté de génie 1 de la Faculté d'éducation 1 de la Faculté des arts 2 de la Faculté des sciences de la santé 2 de la Faculté des sciences sociales 2 de l'École de gestion Telfer
Personnel de soutien	2/31	-	1 Chef, Relations avec les facultés, Bureau des relations avec les diplômés 1 Chef, Infrastructure et opérations, Service de l'informatique et des communications	-
Étudiants 1er cycle	2/31	8/82	Non disponible	1 de la Faculté des arts 1 de la Faculté des sciences 1 de la Faculté des sciences de la santé 1 de la Faculté des sciences sociales 1 de la Faculté de droit 1 de la Faculté d'éducation 1 de la Faculté de médecine 1 de l'École de gestion Telfer
Étudiants diplômés	1/31	2/82	1 de la Faculté des études supérieures et postdoctorales	2 de la Faculté des études supérieures et postdoctorales
Secteur privé et sans but lucratif	15/31	-	Parmi ces 15 membres, 13 proviennent du milieu des affaires (juridique, bancaire, vérification, gestion-conseil, assurance et médias) et 2 d'organisations sans but lucratif	-
Gestionnaires et hauts dirigeants du secteur public	6/31	-	Les 6 membres des secteurs public et parapublic (incluant des entreprises publiques) sont des gestionnaires et hauts dirigeants	-

Les deux principales instances décisionnelles de l'Université d'Ottawa échappent donc au contrôle de ceux et celles qui, d'un côté, contribuent à la qualité de l'enseignement et de la recherche, soit les professeurs réguliers et à temps partiel appuyés des employés de soutien, et de ceux et celles qui, de l'autre côté, sont les premiers touchés par la qualité de l'enseignement et de la recherche, soit les étudiants diplômés et les étudiants de premier cycle. Non seulement le contrôle de ces instances est-il remis, par choix, à des individus qui, malgré la meilleure volonté et l'engagement le plus prononcé envers la qualité de l'éducation postsecondaire, ne peuvent prendre de décisions basées sur une connaissance substantielle, directe et soutenue du milieu universitaire, mais encore ceux-ci proviennent-ils majoritairement d'un seul et même secteur, celui des affaires. Faut-il dès lors se surprendre que les universités soient gérées comme des firmes privées et que la réduction des dépenses, particulièrement celles liées aux salaires et au régime de pension, soit élevée au double rang de panacée et de fétiche?

Une telle marginalisation des professeur(e)s est contraire à la collégialité propre au milieu universitaire. Elle repose sur le postulat contestable (et contesté) que la gestion est un ensemble de connaissances techniques, universelles et intemporelles, sans égard pour les caractéristiques et les particularismes d'une organisation et/ou d'un secteur d'activité (Alvesson, Bridgman et Willmott, 2009). La gestion s'émancipe ainsi du contexte dans lequel elle prend pourtant forme et, par-delà, demeure systématiquement déconnectée de son environnement immédiat. Les gestionnaires ne s'intéressent pas à des individus réels et à des groupes concrets, mais plutôt à des catégories abstraites, des ratios financiers et autres indicateurs de performance, considérés non pas comme une représentation (donc un construit) subjective et partielle de la complexité organisationnelle, mais élevés au rang d'expression objective et globale du rendement organisationnel.

Enfin, cette surreprésentation des membres externes s'explique également par un glissement de sens: il semble y avoir une confusion entre les caractères externe et indépendant d'un membre, comme si le premier était garant du second. Or, le fait qu'un membre soit externe ne nous dit rien sur son indépendance réelle, ni sur sa capacité de privilégier l'intérêt général de l'Université lors des délibérations et de

l'exercice de son droit de vote. Réduire les membres internes à un groupe d'intérêt centré sur ses propres besoins et préférences, tout en postulant l'autonomie et l'absence de conflit d'intérêt des membres externes semble reposer à la fois sur une démonisation (celle des membres internes) et un angélisme (envers les membres externes).

En guise de conclusion : un changement possible, mais de longue haleine

Le mode de nomination des membres du Bureau des gouverneurs et du Sénat fait partie du problème et explique en bonne partie la sous-représentation des différentes parties prenantes de la communauté universitaire. L'uni-caméralisme et le multi-caméralisme (bicaméralisme, tri-caméralisme et tétra-caméralisme) ne sont ni l'un ni l'autre garant d'une meilleure représentation des parties prenantes, pas plus qu'ils ne peuvent à eux seuls assurer que le processus décisionnel soit efficace, juste et équitable – l'un et l'autre prennent tout leur sens à la lumière des autres variables que sont: la composition et le nombre de membres de l'assemblée, leur mode de nomination, la durée de leur mandat, leur rééligibilité, les ressources et les contraintes avec lesquelles les membres doivent composer (incluant les comités permanents et ad hoc), la fréquence et la dynamique des réunions, la transparence et l'accessibilité de l'information pertinente à la délibération et la prise de décision.

En définitive, le cas de l'Université d'Ottawa ne permet pas de conclure que le bicaméralisme est inférieur à l'uni-caméralisme, pas plus que le cas de la *Oxford University* ne permet de conclure à la supériorité du second sur le premier. Ces deux cas illustrent plutôt la nécessité d'intégrer les variables précédemment mentionnées à toute réflexion visant à élaborer une structure de gouvernance alternative pour l'Université d'Ottawa.

Eu égard aux membres du Bureau des gouverneurs et du Sénat, il appert que tant que les professeur(e) régulier(e)s et à temps partiel, les employés de soutien et les étudiants demeureront minorisés, parfois même exclus, des principales instances décisionnelles

de l'Université au profit d'une surpopulation d'administrateurs universitaires ou encore d'une clique en majorité affairiste, peu représentative de la société civile et ignorant la réalité de l'enseignement et de la recherche, il semble illusoire d'espérer un changement de vision et d'orientation stratégique. En d'autres mots, la « décorporatisation » ou la « démanagérialisation » de l'Université d'Ottawa, comme des autres universités ontariennes, représente sans conteste un projet de longue haleine. Ce projet ne devient toutefois pas moins nécessaire pour autant, pas plus qu'il n'est impossible ou irréaliste. Au contraire, il apparaît incontournable pour que l'université retrouve sa vocation première et puisse jouer pleinement son rôle au sein d'une société démocratique et pluraliste.

Bibliographie

- Alvesson, M. T. Bridgman et H. Willmott (sous la direction de) (2009) *The Oxford Handbook of Critical Management Studies*, Oxford, Oxford University Press.
- Bovaird, T. (2006) "Public governance: balancing stakeholder power in a network society", *International Review of Administrative Sciences*, 71 (2), 217-228.
- Bovens, M. (2007) "Analysing and assessing accountability: a conceptual framework", *European Law Journal*, 13 (4), 447-468.
- Bozec, R. et G. Breton (2003) "The impact of the corporatization process on the financial performance of Canadian state-owned enterprises", *The International Journal of Public Sector Management*, 16 (1), 27-47.
- Chan, A. S. et D. Fisher (2008) *The Exchange University: Corporatization of Academic Culture*. Toronto, UBC Press.
- Côté, M., R. J. Day et G. de Peuter (2007) *Utopian pedagogy: Radical Experiments against Neoliberal Globalization*. Toronto: University of Toronto Press Inc.
- de Lancer Julnes, P. (2006) "Performance measurement – an effective tool for government accountability? The debate goes on", *Evaluation*, 12 (2), 219-235.
- Halachmi, A. (2005) "Performance measurement: test the water before you dive in", *International Review of Administrative Sciences*, 71 (2): 255-266.

- ONTARIO (1965) *Loi concernant l'Université d'Ottawa*, S.O. 1965, C.137.
- Rouillard, C. et D. Giroux (2005) "Public administration and the managerialist fervour for values and ethics: of collective confusion in control societies", *Administrative Theory and Praxis – ATP*, 27 (2), 330-357.
- Savoie, D. J. (1994) *Thatcher, Reagan, Mulroney : In Search of a New Bureaucracy*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- Statistiques Canada (2009, July 13) *University Degrees, Diplomas and Certificates Granted*. <http://www40.statcan.gc.ca/l01/cst01/educ51a-eng.htm>
- Tudiver, N. (1999) *Universities for Sale*. Toronto: James Lorimer and Company Ltd.
- Turk, J. L. (sous la direction de) (2000) *The Corporate Campus: Commercialization and the Dangers to Canada's Colleges and Universities*. Toronto: James Lorimer and Company Ltd.
- University of Ottawa (2008) University of Oxford (2009) *University Statutes and Regulations*, <http://www.admin.ox.ac.uk/statutes/> (consulté la dernière fois le 19-05-2010).
- Yang, K. et M. Holzer (2006) "The performance-trust link: implications for performance measurement", *Public Administration Review*, 66 (1), 114-126.

1 Pour un développement plus élaboré sur le managérialisme et la managérialisation des universités, voir l'article de Christian Rouillard dans ce numéro.

Le managérialisme est au cœur de la conception néolibérale de l'université qui s'est peu à peu imposée sur la planète depuis les années 1990. Il propose de reproduire à l'université les pratiques et la culture de la grande entreprise : centralisation des décisions, gestion hiérarchique, multiplication et professionnalisation des administrateurs (incluant les professeurs qui assument des responsabilités administratives élevées) (Ginsburg 2011), culture du secret, pseudo consultations, obsessions de la croissance et des classements internationaux, enthousiasme et dépendance accrue envers le financement privé, mots d'ordre creux comme l'« excellence » (Reading 1996 : 21-43) ou les « best practices » (Ginsburg 2011 : 12; Bissonnette et Porter 2013 : 27), standardisation des tâches et des profils de carrière des professeurs, accentuation de la compétition entre les professeurs, clientélisme, investissements massifs dans des campagnes publicitaires souvent puériles, etc¹. C'est ainsi que s'est creusé un fossé au sein même de l'université, entre la haute administration d'une part, les « employés » et les « clients » d'autre part.

Critiquer le managérialisme, c'est aussi critiquer plus largement les politiques publiques qui le favorisent, notamment par des exigences de reddition de comptes abusives. Au Québec, *Le rapport du chantier sur une loi-cadre des universités*, faisant suite au Sommet sur l'enseignement supérieur de février 2013, est particulièrement éloquent à ce sujet. Tout en soulignant l'importance pour les institutions publiques de rendre des comptes, les auteurs soulignent que dans l'état actuel des choses, « la reddition de comptes est plutôt pléthorique et éclatée au point

d'être abusive, et se réalise sur un mode si kafkaïen qu'elle en devient pratiquement inutile » (Bissonnette et Porter 2013 : 33), se résumant « plus à de la surveillance, souvent vécue comme de la suspicion » (Bissonnette et Porter 2013 : 36). On place ainsi sur les universités un poids qui favorise une bureaucratisation excessive et une diminution du temps que les artisans de l'université peuvent consacrer à ses missions premières, à savoir l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité.

Quel sens y a-t-il à parler d'une université démocratique aujourd'hui ? Cette revendication renvoie le plus souvent à l'hypothèse selon laquelle l'université ne peut contribuer pleinement à la vie démocratique sans s'appuyer sur trois idées fondamentales : 1) le principe de l'égalité des chances dans l'accès aux études universitaires; 2) l'université comme vecteur de pensée critique étroitement lié à la liberté académique 3) l'université comme institution dont le fonctionnement devrait être fortement inspiré par le principe de collégialité. Sur le plan historique, l'université démocratique – comprise comme la réunion des trois composantes – est un idéal qui a pris forme dans les luttes universitaires des années 1960 et qui a nourri un certain nombre de contestations, de réformes et de pratiques, mais qui n'a jamais été dominant et qui n'a cessé de perdre du terrain avec la montée du néolibéralisme et de la managérialisation des universités. Autrement dit, l'université démocratique ne renvoie pas à un âge d'or qu'il conviendrait de regretter ou de chercher à faire renaître. Il s'agit plutôt d'un projet qui, bien qu'affaibli, demeure vivant au sein de l'université contemporaine et continue de la façonner.

Le principe de l'accessibilité aux études universitaires ayant été au cœur du débat québécois de 2012, ce texte se concentre sur l'université comme vecteur de pensée critique étroitement lié à la liberté académique, tout en esquissant brièvement les liens entre cette idée et celle de l'université comme institution dont le fonctionnement devrait être fortement inspiré par le principe de collégialité.

De la perspective du managérialisme, l'université est une entreprise dont le rôle est de contribuer à la croissance économique. À contrario, nombre de critiques du managérialisme avancent que l'université est d'abord et avant tout une institution fondamentale à la vie

démocratique. Cette vision soutient au premier chef que la démocratie a besoin de l'université comme vecteur de pensée critique, que c'est l'une des conditions essentielles d'une société civile forte qui puisse faire contrepoids aux pouvoirs dominants susceptibles de saper les bases de la démocratie, notamment les pouvoirs économiques. Autrement dit, pour reprendre les termes d'Amy Gutmann, l'université se veut en quelque sorte « an institutional sanctuary against repression », un contre-pouvoir susceptible de contrer les velléités de contrôle sur la création « of politically relevant ideas » (Gutmann 1987: 179). En générant et en diffusant des idées et des savoirs de manière indépendante, l'université nourrit l'espace public d'un matériau essentiel à la critique, au débat et à la mobilisation. On trouve ici une justification centrale de la liberté académique. Pour le dire simplement, la liberté académique est le principe garant de l'université comme vecteur de pensée critique, c'est le cœur de l'université démocratique¹.

L'énoncé de l'Association canadienne des professeures et professeurs d'université (ACPPU) sur la liberté académique (2011) constitue un bon exemple pour mettre en relief les liens entre la liberté académique et l'idée de l'université comme vecteur de pensée critique propre à servir de contrepoids démocratique aux velléités de contrôle sur les idées². À contrario, la Déclaration sur la liberté universitaire de l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) présente une conception minimaliste de la liberté académique qui cadre davantage avec la vision hiérarchique de l'université managériale. L'énoncé de l'ACPPU est divisé en six sections qu'il convient de passer en revue une à une. Les principales différences entre l'énoncé de l'ACPPU et la Déclaration de l'AUCC seront soulignées au passage.

La première section est la plus générale et peut être lue comme un préambule. Elle définit en quelque sorte les missions premières des établissements d'enseignement postsecondaire : elles « oeuvrent pour le bien commun de la société en contribuant à la quête et à la diffusion du savoir et des idées et en encourageant les membres du personnel académique et les étudiants à penser et à s'exprimer en toute indépendance », condition essentielle « pour constituer une démocratie solide ». On conclut par la suite en soulignant que « la liberté académique est indispensable pour arriver à ces fins ». Deux éléments retiennent

¹ Il importe de souligner que les progrès de la liberté académique sont relativement récents. Certes, comme le note Richard Hofstadter, « academic freedom is a modern term for an ancient idea [...] its continuous history is concurrent with the history of universities since the twelfth century » (Hofstadter cité dans Horn 1999 : 4). Toutefois, avec des variations selon les pays, il faut attendre le XIXe et souvent le XXe siècles pour que la liberté académique jouisse de protections dignes de ce nom. En outre, les progrès de la liberté académique ont été largement tributaires de l'institution de la permanence et de la syndicalisation des professeurs, de même que de la généralisation de la négociation collective. Au Canada, ces progrès sont principalement le fruit de la seconde moitié du XXe siècle (Horn 1999).

² Notons que l'énoncé porte sur les « établissements d'enseignement postsecondaire », à savoir les universités et les collèges.

ici l'attention. Premièrement, on établit un lien direct entre liberté académique, missions premières des établissements, bien commun et démocratie : la liberté académique est indispensable à ce que les collèges et universités puissent réaliser leurs missions fondamentales que sont la quête (recherche) et la diffusion (enseignement et services à la collectivité) des savoirs et des idées dans la perspective du bien commun de la société, dont l'intégrité de la démocratie constitue le socle. Ce lien se précise dans la suite de l'énoncé. Deuxièmement, les établissements ne doivent pas seulement tolérer la liberté académique, ils doivent « encourager » le personnel académique et les étudiants à s'exprimer en toute indépendance. La liberté académique est constitutive de l'université démocratique. Cela signifie que l'une des responsabilités premières des établissements est de la promouvoir et de la protéger face aux pouvoirs qui pourraient y faire obstacle.

La section 2 de l'énoncé présente les bases d'une définition de la liberté académique et mérite d'être citée dans son entièreté :

La liberté académique comprend le droit, non restreint à une doctrine prescrite, à la liberté d'enseignement et de discussion, à la liberté d'effectuer des recherches et d'en diffuser et publier les résultats, à la liberté de réaliser et d'exécuter des œuvres de création, à la liberté de servir l'établissement d'enseignement et la collectivité, à la liberté d'exprimer ses opinions au sujet de l'établissement d'enseignement, de son administration et du système au sein duquel une personne travaille, à la liberté d'acquérir et de conserver des documents d'information dans tous les formats et d'en favoriser l'accès, et à la liberté de prendre part à des organismes professionnels, universitaires ou collégiaux représentatifs. La liberté académique englobe toujours la liberté de passer outre à la censure institutionnelle.

Cette définition peut être divisée en quatre sous-sections. Premièrement, on y indique que la liberté académique comprend un droit « non restreint à une doctrine prescrite », c'est-à-dire un droit qui doit pouvoir être interprété de manière large. Deuxièmement, on souligne qu'il s'agit d'un droit aux libertés d'exercice des activités qui constituent les trois grandes missions des collèges et universités,

dont chacune est davantage précisée qu'à la section 1 : l'enseignement (auquel s'ajoute la discussion), la recherche (à laquelle s'ajoutent les œuvres de création) et les services à la collectivité (ne se limitant pas à l'établissement d'enseignement). En ce sens, il s'agit pour le personnel académique d'un droit professionnel, « a right necessary to fulfill one's professional obligations » (Turk 2014 : 11). Sur ce plan, la Déclaration de l'AUCC offre une définition plus étroite et individualiste du travail du personnel académique en omettant d'aborder les services à la collectivité. Troisièmement, la définition offerte dans l'énoncé de l'ACPPU énumère des libertés qui paraissent complémentaires et nécessaires aux premières, notamment celle de pouvoir s'exprimer librement au sujet de l'établissement, de son administration et du système dont ils font partie. En outre, il s'agit ici de rendre possible le débat et la critique sur les orientations des établissements. Encore là, la Déclaration de l'AUCC présente une définition plus étroite en omettant ces libertés complémentaires. Quatrièmement, la définition de l'ACPPU prend soin de souligner que la liberté académique englobe toujours celle de « passer outre à la censure institutionnelle », manière de rappeler que les collèges et universités sont des structures de pouvoir qui sont elles-mêmes susceptibles de brimer la liberté académique. À l'inverse, la Déclaration de l'AUCC est muette sur le fait que les établissements puissent constituer une menace pour la liberté académique, comme si la menace ne pouvait venir que de l'extérieur des établissements.

Pourtant, dans les collèges et universités du Canada, les entraves à la liberté académique proviennent souvent de l'intérieur, notamment lorsque l'image de marque de l'établissement-entreprise est présumée souffrir de la critique de membres de son personnel académique. Par exemple, en mai 2014, Robert Buckingham, directeur de la School of Public Health et professeur titulaire à l'Université de la Saskatchewan, est congédié de manière expéditive pour avoir critiqué publiquement les transformations annoncées par la haute administration de son université. Dans une lettre intitulée « The Silence of the Deans » et prouvée à l'appui, Buckingham révèle avoir été menacé de congédiement s'il critiquait publiquement les réformes envisagées ou le processus de prise de décision :

In December 2013 the President of the University of Saskatchewan called a meeting of the Senior Leadership Team (Deans and Vice-Presidents) to discuss the TransformUs process. Her remarks were to the point: she expected her senior leaders to not “publicly disagree with the process or findings of Transform Us”; she added that if we did our “tenure would be short.” With that meeting there was the ‘silence of the deans’. Never in my 40 years of academic life have I seen academics being told that they could not speak out and debate issues. Although the initial publicly released TransformUs documents were vague, behind closed doors the President and Provost planned major changes to our School of Public Health, all the while warning me against discussing any of these proposals with my faculty and students. Deans were also told that when the final recommendations were released we had to support them with faculty, students and the public, even if we disagreed with them. Immediately before the release of the documents detailing what would happen to the School I was cautioned again by the Provost in an email (see Attachment #1) that the President expected me to support University messaging. (CBCnews Saskatoon 14-15 mai 2014)

Dans la lettre de congédiement signée par le vice-recteur aux études, on apprend que Buckingham a été congédié, entre autres motifs, pour avoir « damaged the reputation of the university » (CBCnews Saskatoon 14-15 mai 2014). À en juger par le tollé suscité par cette décision et par les révélations de Buckingham, on a plutôt l'impression que c'est en fait le comportement de la haute administration de l'université qui a entaché la réputation de l'institution. La haute administration s'est d'ailleurs rétractée à moitié en reconduisant Buckingham dans ses fonctions de professeur, mais pas dans celles de directeur de la School of Public Health. Le message est ici très clair : dans l'université managériale, tout professeur qui assume des responsabilités administratives d'importance doit renoncer à sa liberté de débattre et de critiquer les orientations de son institution. Il s'agit d'une compréhension extrêmement hiérarchique et autoritaire de l'université, avec la haute administration

qui décide, contrôle l'information et fait bloc pour limiter au strict minimum le débat et la contestation de ses décisions. En pareil contexte, c'est non seulement la liberté académique de Robert Buckingham qui a été atteinte, mais celle de tous ses collègues professeurs qui se sont vus privés de l'information nécessaire pour tenir un réel débat sur les grandes orientations de leur université. En fait, la liberté académique est doublement affectée par cette vision hiérarchique de l'université : elle est enfreinte dans les processus de prise de décisions et elle est menacée par les décisions qui émanent de ces processus.

La section 3 de l'énoncé de l'ACPPU souligne que « la liberté académique n'exige pas la neutralité de la part du personnel académique », à la différence de la conception managériale, où le rôle du personnel académique se confond généralement à celui d'un expert neutre dont la parole devrait se limiter à son objet de recherche dans sa définition la plus étroite. Dans la conception de l'université démocratique qui préside à l'énoncé, la liberté académique « rend possibles le discours intellectuel, la critique et l'engagement », sans avoir à « craindre de représailles ni de répression de la part de l'établissement, de l'État ou d'une autre source », que la liberté académique soit incluse explicitement ou non dans les conventions collectives ou contrats de travail. Discours intellectuel, critique et engagement du personnel académique participent d'une société civile forte. Ici encore, la Déclaration sur la liberté universitaire de l'AUCC tranche avec l'énoncé de l'ACPPU. On se limite à y affirmer que « la liberté universitaire revêt une réelle importance sur le plan social » et « que les professeurs doivent être libres de prendre des risques sur le plan intellectuel et d'aborder des sujets controversés *dans le cadre* de leur enseignement, de leurs recherches et de leurs activités savantes » (je souligne). Pareil « cadre » paraît restreindre le rôle des professeurs à celui d'experts.

La quatrième section de l'énoncé de l'ACPPU sert à rappeler que les membres du personnel académique doivent jouir de leurs libertés fondamentales. L'importance collective de ces libertés est soulignée par l'affirmation que les membres « ne doivent pas être retenus ni empêchés d'exercer leurs droits civils personnels, entre autres, le droit de contribuer au progrès social en exprimant librement leur opinion sur des questions d'intérêt public », sans représailles de la part de leur établissement¹. On

¹ Notons que cette section sous-entend la possibilité de conflits de libertés, que je ne peux pas aborder dans cet article.

ne trouve rien à ce sujet dans la Déclaration sur la liberté universitaire de l'AUCC.

La section 5 de l'énoncé de l'ACPPU aborde directement le lien entre la liberté académique et la gouvernance des établissements. On y affirme que « la liberté académique exige que le personnel académique joue un rôle de premier plan dans la gouvernance de l'établissement », que ses membres « forment à tout le moins la majorité des membres des comités ou des organes directeurs collégiaux responsables des questions académiques, y compris, mais sans s'y restreindre, le programme d'études, les procédures et les normes d'évaluation, les nominations, la permanence et les promotions ». Cette section sous-entend ainsi que la liberté académique comporte une dimension participative qui est garante de son intégrité. Nous y reviendrons. Pour sa part, la Déclaration sur la liberté universitaire de l'AUCC affirme que « protéger et promouvoir la liberté universitaire constitue la principale responsabilité des organes directeurs et des hauts dirigeants des universités », évitant toute mention de la participation du personnel académique à la gouvernance des établissements.

Enfin, la section 6 de l'énoncé de l'ACPPU appelle à ne « pas confondre la liberté académique avec l'autonomie de l'établissement », une tendance très marquée dans la conception managériale. Après avoir défini l'autonomie des établissements comme la capacité d'« établir des politiques indépendantes de toute influence extérieure », on souligne que cette autonomie est à double tranchant : elle peut certes « protéger la liberté académique contre un environnement externe hostile », mais « elle peut aussi faciliter une atteinte intérieure à la liberté académique ». On rappelle ainsi que « le droit à la liberté académique appartient aux membres du personnel académique et non pas à l'établissement d'enseignement », que « l'employeur ne peut restreindre la liberté académique pour quelque motif que ce soit, y compris toute prétention à l'autonomie de l'établissement ». À l'opposé, la Déclaration de l'AUCC énonce une conception unidimensionnelle de l'autonomie des universités comme garante de la liberté académique face à l'environnement externe. En dépit du fait que l'autonomie des établissements ait maintes fois été utilisée pour brimer la liberté académique, la Déclaration de l'AUCC est

muette sur la possibilité que les établissements puissent constituer une menace pour la liberté académique.

Cela dit, l'énoncé de l'ACPPU n'est pas exempt d'angle mort. En outre, si la section 1 parle de la liberté académique du personnel académique et des étudiant.e.s et la section 2 parle de la liberté académique tout court, les quatre dernières sections ne traitent que de la liberté du personnel académique. Bien que l'on puisse considérer que les assistant.e.s d'enseignement et de recherche font partie du personnel académique, ils et elles sont aussi des étudiant.e.s et l'énoncé de l'ACPPU est pour le moins imprécis sur cette distinction¹. Toutefois, et c'est ce que je souhaitais souligner, l'analyse de l'énoncé de l'ACPPU permet de montrer à quel point l'université comme vecteur de pensée critique repose sur la liberté académique. Tout affaiblissement de cette dernière fragilise la capacité de l'université à contribuer significativement au débat démocratique. À l'opposé, la Déclaration de l'AUCC passe sous silence le rôle de l'université comme vecteur de pensée critique, un vocable qui lui est étranger. Elle présente une vision étroite de la liberté académique qui pointe vers le déclin de l'université comme incubateur de pensée critique.

Une autre différence entre l'énoncé de l'ACPPU et la Déclaration de l'AUCC doit être mise en relief. Alors que le premier ne dit rien sur les limites de la liberté académique, la seconde insiste sur les « obligations associées à la liberté universitaire », notamment « les normes professionnelles applicables aux diverses disciplines ». À l'évidence, l'AUCC veut « éviter les dérives » et s'assurer que « la liberté universitaire soit exercée de manière raisonnable et sensible ». Dans le contexte actuel de la managérialisation des établissements d'enseignement postsecondaires, l'insistance de l'AUCC sur les obligations liées à la liberté académique est bien davantage le reflet d'une conception hiérarchique et d'une volonté de contrôler les professeurs – et de pouvoir les punir s'ils s'avèrent trop récalcitrants – que la réponse à un exercice irresponsable de la liberté académique par ces derniers. L'insistance de l'AUCC sur le respect des normes disciplinaires est ici particulièrement problématique. D'une part, comme le souligne Mark Gabbert, composer avec les normes disciplinaires est une donnée incontournable de tout parcours académique, du début à la fin. La direction de thèse, les comités

¹ Sur ces questions, voir notamment Menand (1996) et Nelson (2010).

de thèse, les comités d'embauche, les comités pour la permanence et les promotions ainsi que l'évaluation de la recherche par les pairs sont autant d'instances à satisfaire et qui rendent bien peu probables la production d'astrologues qui se font passer pour des astronomes. En fait, écrit Gabbert, le poids des normes disciplinaires est tel qu'on risque davantage de produire des collègues peu critiques de leur discipline, de leur profession, et encore moins de leur employeur, des collègues peu portés à penser autrement, « anxious careerists who are too preoccupied with meeting the norms to participate in collegial governance » (Gabbert 2014 : 96). D'autre part, comme l'indique Joan Scott, le rapport entre normes disciplinaires et liberté académique est complexe et paradoxal : « Disciplinary communities provide the consensus necessary to justify academic freedom as a special freedom for faculty. But the inseparable other side of this regulatory and enabling authority is that it can suppress innovative thinking in the name of defending immutable standards » (Scott 2014 : 115). En regard de ces précisions, s'en remettre sans nuance aux normes disciplinaires comme le fait l'AUCC est au mieux très mal avisé. Au pire, cela cache une volonté d'instrumentaliser les normes disciplinaires pour contrôler et punir certains professeurs.

Enfin, il importe de souligner brièvement que l'énoncé de l'ACPPU permet d'établir un lien étroit entre la liberté académique et le fonctionnement démocratique des universités. La section 1 de l'énoncé affirme que les établissements ne doivent pas seulement tolérer la liberté académique, ils doivent « encourager » le personnel académique et les étudiants à s'exprimer en toute indépendance. Cela signifie que les établissements ont une responsabilité de promouvoir et de protéger la liberté académique face aux pouvoirs qui pourraient y faire obstacle, ce qui implique que les établissements soient structurés de manière à éviter qu'ils deviennent eux-mêmes un pouvoir répressif. C'est de cette structuration dont parle avec plus de précision la section 5 de l'énoncé. On peut y lire que « la liberté académique exige que le personnel académique joue un rôle de premier plan dans la gouvernance de l'établissement », ce qui revient à dire que la liberté académique comporte une dimension de participation démocratique qui est garante de son intégrité. Les titulaires du droit à la liberté académique devraient normalement être les mieux habilités à respecter et à défendre

ce droit à travers une gouvernance de type collégial dans laquelle ils ont une forte présence. À l’opposé, le managérialisme priorise la centralisation des décisions, la gestion hiérarchique, la multiplication et la professionnalisation des administrateurs, la culture du secret, les pseudo consultations, etc. Dans un tel modèle de gouvernance, la liberté académique et les voix du personnel académique et des étudiant.e.s sont des entraves au fonctionnement « normal » des organisations – avec lesquelles les administrations professionnalisées des établissements composent généralement assez mal – plutôt que les éléments constitutifs d’une institution démocratique. La qualité des débats et des décisions, de même que leur légitimité, s’en trouvent considérablement appauvries (Fearon 1998) et l’université s’enfoncé dans la logique conformiste de la voie hiérarchique et du tout à l’économie. En évitant toute mention de la participation du personnel académique à la gouvernance des établissements, la Déclaration de l’AUCC confirme l’adhésion des recteurs à la vision managériale de l’université.

Peut-on néanmoins parler d’un horizon démocratique de l’université contemporaine, comme le laisse entendre le titre de cet article? Prenons l’exemple du fonctionnement des universités au Canada. Si l’on peut parler d’une tendance (somme toute modeste) à la démocratisation du fonctionnement des universités canadiennes au cours des années 1960 et 1970, particulièrement à la suite du rapport de la Commission Duff-Berdahl (1966)¹, cette tendance paraît avoir été renversée par le managérialisme. En outre, on trouve une illustration de ce renversement de tendance dans la perte de terrain du sénat² face au conseil d’administration³ au sein de la structure bicamérale de gouvernance qui caractérise la plupart des universités canadiennes (Jones, Goyan et Shanahan 2004). Toutefois, à la lumière de l’énoncé de principe sur la liberté académique de l’ACPPU et des mobilisations des dernières années, au Québec et ailleurs, on peut à tout le moins penser que l’on assiste à une certaine résurgence de l’idée d’université démocratique.

¹ Pour des données empiriques, voir Cameron (1991) et Jones et Skolnyk (1997).

² Instance chargée des questions liées à l’enseignement et où siège généralement une plus grande proportion de professeur.e.s et d’étudiant.e.s qu’au conseil d’administration.

³ Instance chargée des questions financières et budgétaires et où les membres externes sont généralement beaucoup plus nombreux que les professeur.e.s et les étudiant.e.s réunis (Jones et Skolnyk 1997).

Bibliographie

- Angus, Ian (2009), *Love the Questions : University Education and Enlightenment*, Winnipeg, Arbeiter Ring.
- Association canadienne des professeures et professeurs d'université (ACPPU) (2011), Politiques générales de l'ACPPU : La liberté académique, <http://www.caut.ca/fr/au-sujet/politiques-generales-de-l-acppu/lists/politiques-generales-de-l-acppu/énoncé-de-principes-de-l-acppu-sur-la-liberté-académique> (consulté le 29 août 2014).
- Association des universités et collèges du Canada (AUCC) (2011), Déclaration sur la liberté universitaire, <http://www.aucc.ca/fr/media-room/news-and-commentary/les-universites-canadiennes-adoptent-une-nouvelle-declaration-sur-la-liberte-universitaire/> (consulté le 29 août 2014).
- Bissonnette, Lise et John R. Porter (2013), *L'Université québécoise : Préserver les fondements, engager des refondations, Gouvernement du Québec*. (<http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/chantiers/ChantierLoiCadreDesUniversites.pdf>)
- Cameron, David M. (1991), *More than an Academic Question : Universities, Government, and Public Policy in Canada*, Halifax, The Institute for Research on Public Policy.
- CBCnews Saskatoon (14-15 mai 2014), « Prof. Robert Buckingham fired after criticizing Saskatchewan university plan », <http://www.cbc.ca/news/canada/saskatoon/prof-robert-buckingham-fired-after-criticizing-saskatchewan-university-plan-1.2642637> (consulté le 30 août 2014).
- Duff, James et Robert O. Berdahl (1966), *Structure administrative des universités au Canada. Rapport de la Commission d'enquête établie par l'Association canadienne des professeurs d'universités et l'Association des Universités et Collèges du Canada*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Fearon, James D. (1998), « Deliberation as Discussion », dans Jon Elster (dir.), *Deliberative Democracy*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 44-68.
- Gabbert, Mark A. (2014), « The Right to Think Otherwise », dans James L. Turk (dir.), *Academic Freedom in Conflict : The Struggle Over Free Speech Rights in the University*, Toronto, James Lorimer, p. 89-109.
- Ginsberg, Benjamin (2011), *The Fall of the Faculty : The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters*, Oxford, Oxford University Press.
- Gutmann, Amy (1987), *Democratic Education*, Princeton, Princeton University Press.
- Horn, Michiel (1999), *Academic Freedom in Canada : A History*, Toronto, University of Toronto Press.

- Jones, Glen A., Paul Goyan et Theresa Shanahan (2004), « The Academic Senate and University Governance in Canada », *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 34, n°2, p. 35-68.
- Jones, Glen A. et Michael L. Skolnik (1997), « Governing Boards in Canadian Universities », *The Review of Higher Education*, vol. 20, n°3, p. 277-295.
- Krause, Monika, Mary Nolan, Michel Palm et Andrew Ross (2008), « Introduction », dans Monika Krause, Mary Nolan, Michel Palm et Andrew Ross (dir.), *The University Against Itself: The NYU Strike and the Future of the Academic Workplace*, Philadelphia, Temple University Press, p. 1-11.
- Menand, Louis (1996), « The Limits of Academic Freedom », dans Louis Menand (dir.), *The Future of Academic Freedom*, Chicago, The University of Chicago Press, p. 3-20.
- Nelson, Cary (2010), « Introduction : What Is Academic Freedom? », dans *No University Is an Island: Saving Academic Freedom*, New York, New York University Press, p. 1-29.
- Readings, Bill (1996), *The University in Ruins*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Scott, Joan W. (2014), « The Limits of Academic Freedom », dans James L. Turk (dir.), *Academic Freedom in Conflict: The Struggle Over Free Speech Rights in the University*, Toronto, James Lorimer, p. 110-123.
- Turk, James L. (2014), « Introduction », dans James L. Turk (dir.), *Academic Freedom in Conflict: The Struggle Over Free Speech Rights in the University*, Toronto, James Lorimer, p. 11-20.

Michel Seymour

University of Montreal

An “Érable” Spring in Quebec

Abstract. In this paper, I begin by briefly telling the story behind the Érable Spring. I develop the issues and then provide arguments showing that students were right about the negative impact of tuition fees on accessibility. I also show that the lack of sufficient funding can be explained by bad financial policies by the governments and universities concerning higher education. I finally argue that too much money was spent on infrastructures and not enough on improving the students-professor ratio or securing fellowships for all PhD students. I end the paper by describing how the negotiations took place and how all this ended in a major social crisis. The provincial elections finally took place on September 4th, 2012. They led to a minority government of the Parti Québécois. The Government adopted decrees during the first Ministry Council that took place by the end of September. The first decree cancelled the tuition fee increase. The second one abrogated Bill 78 in accordance with article 32 of that law. In the struggle that took place between the students and the Liberal Government, the students won. They needed this victory in order to find the energy, the courage and the determination to continue their battle for justice.

1 One must add an additional average of 1000\$ in 'associated costs' in order to get the full picture of what Quebec students have to pay each year.

In 2010, the Quebec government organized a summit on postsecondary education inviting the representatives of students, as well as those of college and university professors, university principals and representatives of employers. An increase of 30 % in tuition fees had already been imposed between 2007 and 2010 and, in the years before, there had been an increase in the various 'university associated costs'. It is in this context that students were informed that, once again, there would be a round of increase in tuition fees. Students and professors tried to provoke a debate on the issue, but the decision had already been taken. It had all been decided behind closed doors with university principals. So they left the room as a sign of protest against this unilateral decision. Thereafter, the Prime Minister of Quebec, Jean Charest, repeatedly argued that students refused to take part in that debate by leaving the meeting, knowing very well what really happened and being perfectly aware that by saying this, he was lying to the whole population of Quebec.

Early in 2012, the government decided to adopt a budget in which new tuition fee increases were announced. In five years, from 2012 to 2017, the fees would increase by 325 \$ a year. This would mean a raise of 75 % (1625 \$) in five years, for a total of 3,825 \$¹. The reaction was immediate. Many students associations decided to go on strike. Prime Minister Charest and his successive Ministers of education, Line Beauchamp first, and

then Michelle Courchesne, went on to repeat that only one third of the students were on strike, suggesting that the vast majority were in favour of the increase. Actually, the polls revealed that 80 % of Quebec postsecondary students were against the tuition fee increase even if not all of them went on strike. On March 22, there were more than 300,000 students on strike, out of a total of 470,000. A majority of university professors also supported them in their fight.

The Issue

You may wonder why students complained about such an increase. Even if these measures were implemented, Quebec would still have the lowest university tuition fees in North America. Indeed, Quebec may look like an exception in North America in this regard. But when compared with all the other OECD countries, Quebec tuition fees are close to the average. There are no tuition fees at all in many European countries. Moreover, in 1966, Canada signed the *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights* and thereby was committed to act in accordance with article 13, in which one reads that “Higher education shall be made equally accessible to all, on the basis of capacity, by every appropriate means, and in particular by the progressive introduction of free education.” But of course, with the example of the Kyoto agreement, we all know now the importance that the Canadian government gives to its own signature on international treaties.

Another point must be mentioned. We have low tuition fees in Quebec, but our students are also less burdened with a private debt when they get their university degree. We also pay higher income tax than elsewhere in North America, but this is precisely because Quebeckers want to benefit from a diversified array of public services: a universal health care system, day care nurseries for children costing only seven dollars a day, parental leave arrangements for men and women, as well as low tuition fees for university students.

By contrast, the US model has created a burden of one trillion dollars in debt carried by university students. With a very high unemployment rate, this could lead many of them to bankruptcy. Consequently, they would be unable to reimburse their loans and this could in turn create a recession similar to the one that was induced by the mortgage crisis. Is that a better alternative? People should also look at the studies of Anton L. Allahar et James Eugène Côté¹. They describe the bad consequences of adopting high tuition fees in Canada. Correlations can be established between high tuition fees, disengagement of the state, a decrease in the quality of education, and an artificial increase in the grades.

So, with an increase of 75 % in five years (or 82 % in seven years in the later proposal), the Government attacked what has been called the “Quebec model”. This expression reflects a political choice in favour of social democracy as in the Scandinavian countries. Notwithstanding the fact that there is something a bit chauvinistic about the expression “Quebec model”, we have all the reasons to be proud of the social democratic society we live in...

The Arguments

However, one could want to underwrite the difference between Quebec and, say, Sweden by comparing our heavy public debt in Quebec, and that, supposedly, would be an argument against low tuition fees in Quebec. But one could also see it the other way around. Since future generations will be burdened with a heavy public debt, this is a good reason for not adding insult to injury and forcing them into a high private debt as well².

The argument that has been circulating is that Quebec students should pay their “fair contribution” (*juste part*) to higher education in Quebec. We have to agree but in Quebec, we achieve this goal with high income taxes and not with high tuition fees. So the students will do their fair contribution by filling their income tax report each year if they get a very lucrative job. This is how the Quebec model works. More accessibility leads to more people with university diplomas and this leads to better jobs with higher salaries and more income tax for the government.

¹ Anton L. Allahar and James Eugène Côté, *Ivory Tower Blues: A University System in Crisis*, Toronto, University of Toronto Press, 2007; and *Lowering Higher Education*, Toronto, University of Toronto Press, 2011.

² Neither should we exaggerate the situation of our public debt. It is serious indeed, but one must ponder the following fact. If we consider Quebec's public debt in comparison with other OECD countries, we notice that the net financial liabilities of Quebec in 2010 place us in eleventh position (49.5% of GDP) behind countries like Japan (104.6%), Italy (100.8%), Greece (94.6%), Belgium (85.4%), United States (65.2%), Portugal (62.6%), Hungary (62.1), France (60.7%), Great-Britain (59%), Euro Zone (57.9%), OECD (57.6%), and Germany (54.7%). See the last table in the following link on Jean-François Lisée's blog: <http://www2.lactualite.com/jean-francois-lisee/tir-groupe-sur-la-dette-nette-le-quebec-cigale-ou-fourmi/2945/>.

We are also told that the population favours the Government's policy concerning tuition fees. But the polls force the population to choose between higher tuition fees and a freeze that would lead to an increase in income tax that they believe would be imposed upon them. Now they do not want to pay more income tax. So one should not be surprised about the results of these polls (64 % for the increase and 36 % against it)¹. The population would perhaps support students more if they were given the option of choosing between an increase in tuition fees absorbed by the students and an increase in income tax absorbed only by the richest members of society. After all, the Quebec government has reduced tax brackets to three. It could reinstate the old brackets instead of asking students to repair for the lost money.

Students argue that high tuition fees have a negative impact on accessibility. In order to refute the suggestion that higher tuition fees make university less attractive for the poor, some have used the study of Professor Ross Finnie of Ottawa University². Despite higher tuition in Ontario, there are more poor people there attending universities. 39 per cent of university-age Ontarians in families with household incomes less than \$25,000 go to university, compared with 18 per cent in Quebec. In households with incomes between \$25,000 and \$50,000, the respective proportions are 34 per cent in Ontario and 20 per cent in Quebec. This presumably refutes the suggestion that high tuition fees have a negative impact on accessibility for poor people, for there are more poor people attending university in Ontario than there are in Quebec.

How can we explain this? One element of explanation is that the figures do not consider an important difference between Quebec and other provinces. After secondary high school in Quebec, all students engage into college education for two years if they want to go to university after, or for three years if they choose a professional path that will give them a diploma for a specific job. When we also consider colleges and not only universities, the figures change completely. We note that in Quebec, where tuition fees are less costly, there is more accessibility than elsewhere to

¹ http://www.lapresse.ca/html/1230/SONDAGE_CROP_La_Presse.pdf (see on page 6).

² R. Finnie, S. Childs & A. Wismer, *Access to Postsecondary Education: How Ontario Compares*, Toronto, Higher Education Quality Council of Ontario, 2011, p. 7, Table 1A.

postsecondary education. So this may explain why there is less accessibility to university in Quebec than elsewhere in Canada. It is because students systematically attend college before going to university¹.

Another element of explanation may be a cultural one. The vast majority of anglophones and allophones in Quebec (those whose main language of use at home is respectively English or a language different from French or English) believe that a Bachelor degree is a minimal requirement of education. But only 40 % of francophones in Quebec think that way. They do not think that a Bachelor degree is a minimal requirement. According to some, this could also explain the problems of university accessibility in Quebec. There may be such a cultural problem in Quebec, but is it the only cause explaining lower accessibility to universities in Quebec? The search for a unique cause may be a gross oversimplification. Can't there be multiple causes to a phenomenon? In addition to the college system and to the cultural perception concerning universities in French Quebec, could it be that tuition fees in general constitute an obstacle to university for poor people? And if there is a cultural negative perception concerning university education in French Quebec, will higher tuition fees help to solve the problem?

Indeed, tuition fees constitute an obstacle for poor people. Returning to the figures of Ross Finnie, it must be noted that while 39 % of students belonging to poor families attend university in Ontario, the figures reveal that it is 62 % of Ontarians in families with household income of 100,000 \$ that engage into higher education. In Quebec, while only 18 % of students belonging to poor families attend university, it is 55 % of those belonging to rich families in Quebec that go on to study at the university level. We note similar differences in the Maritime provinces (where it is 28 % of students belonging to poor families and 82 % of those belonging to rich families) and in the Western provinces (where it is 38 % belonging to poor families and 54 % belonging to rich families). So the very figures of Professor Finnie show that tuition fees are another cause of low accessibility. This is not only true in

¹ According to Prof. Finnie, Quebecers are the champions in Canada for accessibility at the college level. See Finnie et al, *op. cit.*

Quebec, for it is also true in Ontario, in the Maritime provinces and in the Western provinces. The very figures of Finnie reveal that tuition fees have an impact on accessibility to university for poor people.

Here is another contradiction with the proposal made by the Government. The main argument of those who are in favour of higher tuition fees is that such an increase has no bearing on accessibility. Now in the Quebec government's initial proposal as well as in the revised measures adopted, higher tuition fees were accompanied by an increase in grants and loans. But why should they do so if higher tuition fees do not have an impact on accessibility? The fact of the matter is that they do have an impact and that the government is implicitly admitting it with its supportive grants and loans. So these policies refute the main claim of those who favour higher tuition fees!

The principle of equality of opportunity should be applied at the university level and the best way to implement that principle would be to seek for free education. The slowest road on that path would be to freeze tuition fees. By not adapting the fees to a higher cost of living, this policy would amount to a progressive reduction slowly leading us toward free education. Some may be tempted to believe that the middle ground should be instead an indexation to inflation. Such a position presupposes that the current fees are just. But as already shown, since they have a negative impact on accessibility, the current fees are not just. They do not exemplify justice as fairness because they go against equality of opportunity.

The fight we are engaged in is by no means a Quebec issue only. It involves more generally the role of universities in what is often called the "economy of knowledge". This concept is not one that entails that universities should be entirely subordinated to the private sector. The idea is rather that universities tend to adopt the model of private corporations for themselves. This situation is now observed all over the world. Universities are more and more looking like companies. According to this concept, administrators become big bosses with very high

salaries and must be recruited among people whose career is that of administrators. Professors become mere employees whose productivity is calculated by the number of diplomas that they generate, the number of publications that they produce and the number of grants that they get. All faculties must generate profits or at least have balanced budgets, and equalisation payments between faculties must disappear. Universities have to compete against each other in order to attract students who have become clients. Big budgets must be devoted to publicity hoping to steel the clients from other universities¹.

Negotiations?

In the first ten weeks of the conflict, the Government representatives refused to sit down and negotiate. They kept this paternalistic attitude toward the students even if, among other things, a demonstration of more than one hundred thousand persons had taken place in the streets of Montreal. Then, in the first round of negotiations that finally took place, the government refused to discuss the main issue, which was the increase in tuition fees. The government was also opposed to the idea of a moratorium and rejected mediation. Prime Minister Charest, who was also, ironically, Minister of Youth, sat for no more than 30 minutes with students' representatives! This is yet another instance of paternalism.

During the negotiations, students, for their part, made two huge compromises. First, they accepted the increase but agreed to create a Committee that would investigate the financial situation of universities. The Committee would have at least six months to come up with suggestions and recommendations concerning cuts that could be made. The money that would be saved would first serve to reduce the 'university associated costs'. And if more money were to be saved, it could even serve to reduce tuition fees themselves. The principals of universities were totally against this solution and privately informed the government that they could not accept this solution to the conflict. This is perhaps the reason why, immediately after the agreement was reached,

¹ See Stefan Collini, *What Are Universities For?* London, Penguin, 2012; Martha Nussbaum, *Not for Profit, Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010; Noam Chomsky, *Reflections on University*, 2010.

the government representatives themselves made comments that would ruin the possibility of getting students to accept the compromise.

The second compromise of students associations took place in the month of June, during the last meetings with government representatives. On this occasion, government representatives first repeated the compromises that they was ready to make. They would offer to reduce the increase from 325 \$ to 254 \$ / year and propose to spread it over seven years instead of five years. They would also offer grants for all students whose parents earned less than 50 000 \$ / year, and guarantee loans for all those whose parents earned less than 100 000 \$. Finally, they proposed a policy that would enable students to reimburse their loans in proportion with their own working revenues.

Students rejected these proposals essentially because the grants would help at best only 60 000 students. For the 400 000 remaining others, they would have to live with loans that would increase their own debt. The idea of reimbursing loans in proportion of revenue is surely a nice idea, but we already have a similar system with income tax. The only difference is that the proposal of the government is associated with higher tuition fees. This unjust measure refrains poor people from attending university and goes against the principle of equality of opportunity.

On this last meeting, the government offered an additional reduction of 35 \$. This 35 \$ decrease would be financed by the partial reduction of a tax credit that students usually benefit from when they fill their income tax reports. The government representatives explained that any other solution would have to be of this kind. It would have to involve no further costs on the part of the government. So students came back with the following proposal. They would eliminate completely the tax credit for the first two years, and this would enable the government to freeze tuition fees for two years without losing a single penny. That is, their revenue would have been as if the increase of tuition fees was implemented. For the remaining five years, there would be

an increase in tuition fees corresponding to the one proposed by the government. This was a huge compromise, but the government rejected the offer and surprisingly decided to leave the negotiation table.

A Social Crisis

The battle does not concern only the issue of tuition fees. The Quebec government is heavily in debt (it reaches \$180 billion). However, the debt was under control and slowly being reduced in its relation to the GDP until the financial crisis occurred and forced responsible governments to intervene against the recession by making investments in order to stimulate the economy, thus creating deficits that would contribute to raise the debt. To try and balance the books, the Quebec government has increased the provincial sales tax, the provincial fuel tax and property taxes, as well as charging people an extra \$200 annual premium for health care. It is in this context that it also wants to raise tuition fees. The philosophy is that the user of a service pays for that service. But at the same time, the government literally squanders its natural resources to private companies or requests very low charges for their exploitation. The government gets charges only on the profit made by mining companies and not on the exploitation itself, and it does not require transformation to take place in Quebec. This also contributed to a revolt on the part of the left wing segments of the population.

This is the neo-liberal approach: while citizens in the low and middle classes suffer from additional burdens, the government on the other hand assist big companies with subsidies, tax shelters and low taxes on capital gain. It supports them with low tariffs on electricity and low charges on the exploitation of natural resources. Governments accept deregulation of financial markets and institutions, as well as tax havens. All these measures are responsible for the financial crisis and they are responsible for a large part for a high public debt.

After nine years in Government, the Quebec Liberals have lost their credibility. There were numerous scandals involving Ministers and MPs in the Liberal government. For this reason,

the government resisted during two years the idea of creating a commission of inquiry that would deal with corruption and collusion in the construction industry and in the financing of political parties. Scandals have repeatedly been revealed in the medias involving the city of Montreal, the city of Laval and many other municipalities. All these events occurred in the context of an international financial crisis and in the context of the movement Occupy.

So all the ingredients were in place and all the planets in alignment for a major crisis: a radical increase in tuition fees, a worn out government involved in corruption in the context of a major international financial crisis, an attack on the Quebec model, a government practising neo-liberalism, universities looking more and more like private companies and a government paternalistically imposing its views on students. The Arab Spring and the Occupy Wall Street movement could then inexorably lead us into the Quebec *Érable* Spring.

We were more than 100 000 in the streets of Montreal on March 22, almost 200 000 on April 22, and perhaps even 250 000 on May 22. We were 40 000 in the streets of Montreal and Quebec City on June 22, and more than 30 000 on July 22. With such turnouts, one would have expected a responsible government to act promptly in order to resolve the conflict. But instead of trying to end the conflict through negotiations, the government decided to pass a piece of legislation that would suspend classes in colleges and universities, and force a return during the second half of August in order to end the Winter term that had been interrupted by the strike. This piece of legislation, Bill 78, severely limits freedom of expression, freedom of conscience and freedom of association¹. It denies the existence of a right to strike for students, a right that had always been *de facto* respected in the past. It denies the freedom of conscience of professors, teachers and lecturers, and imposes upon them to force the return of students in classrooms. It severely limits freedom of association by imposing enormous fines upon professors', teachers', and lecturers' unions, as well as students' associations and federations,

¹ Bill n°78 : An Act to enable students to receive instruction from the postsecondary institutions they attend <http://www.assnat.qc.ca/en/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-78-39-2.html>

whenever one of their members does something that goes against the law.

As soon as the law was adopted on May 17th, it was systematically denounced by almost everyone. Five hundred lawyers offered their services to students associations and, ultimately, 18 of them representing 140 persons belonging to 70 associations, unions, and federations decided to file a suit denouncing the law as unconstitutional.

The law is now being contested in the Quebec superior court of justice. There has never been in Quebec such a confrontation involving dozens of associations, labour unions, students unions and professors unions. Hundreds of lawyers walked in their robe in the streets of Montreal to protest against the law. On May 25, Amnesty International denounced the law as well, claiming that it “breaches Canada’s international human rights obligations”¹. On June 16, United Nations High Commissioner for Human Rights, Navi Pillay, said that she found the controversial Quebec law to be part of an alarming trend². The *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse* also denounced the law on July 19, in a document of more than 50 pages³.

The denunciation also came from the population. In hundreds of places all over Quebec, hundreds of thousands came out of their houses to bang pans with wooden spoons. They came out like this everyday during several weeks. The news medias would report each day a new demonstration at night. It was no longer just students and their professors, teachers, and lecturers. It was the population as a whole expressing its frustration against the government⁴.

Conclusion

As I write this, we have arrived at the conclusion of the *Érable* Spring. The provincial elections took place on September 4, 2012. They have led to a minority government of the Parti Québécois. The Government has adopted decrees during the first Ministry Council that took place by the end of September. The first decree cancels the tuition fee increase. The second one abrogates Bill

¹ <http://www.amnesty.org/en/news/quebec-law-breaches-canada-s-international-human-rights-obligations-2012-05-26>.

² http://www.huffingtonpost.ca/2012/06/18/un-quebec-protests-bill-78_n_1605285.html

³ <http://www.cdpdj.qc.ca/Pages/default.aspx>

⁴ To see what it looked like, one can take a look at a short movie shot by Jeremie Battaglia on May 24, 2012: <http://vimeo.com/42848523>

78 in accordance with article 32 of that law. In the struggle that took place between the students and the Liberal Government, the students have won. They needed this victory in order to find the energy, the courage, and the determination to continue their battle for justice.

What are we to conclude after all is said and done? My thoughts are directed towards college and university administrators. The only allies of the Government were the college and university principals of Quebec. They bear a huge responsibility not only for influencing the government to drastically increase tuition fees, but also for appearing with the Prime Minister in the media in support of Bill 78, never retracting from this position afterwards. In August, in their willingness to abide by the prescriptions of Bill 78, some even asked the police to intervene in their attempt to force students and professors to return in class and end the Winter term. I hope that students, university professors, and college teachers will never forget that the responsibility for this huge political mess is most of all that of college and university principals.

Fortunately, the red square will not become a symbol of a Falling Autumn leaf, but rather a symbol of resistance buried deep into our hearts.

Diane Lamoureux

Université Laval

Quand L'ange de L'histoire survole Le Québec

Résumé : La grève étudiante du printemps 2012 a été l'occasion d'un intense processus de politisation qui a permis à des fractions importantes de la population québécoise de faire l'expérience de la participation politique, de la démocratie directe et de la remise en cause du néolibéralisme. Aujourd'hui tout semble être rentré dans l'ordre, mais les germes d'une volonté de faire de la politique autrement, pas en prenant le pouvoir mais en le répandant, ont été semés. En ce sens, on peut affirmer que le printemps érable a été le révélateur d'une crise sociale qui continue de couvrir, malgré les tentatives de l'enterrer dans l'urne électorale.

¹ Ce sera d'ailleurs le seul résultat tangible puisque lors de son « Sommet de l'éducation », le nouveau gouvernement du Parti québécois a remplacé la « hausse brutale », préconisée par le gouvernement libéral précédent, par la hausse infinie que représente l'indexation des frais de scolarité.

² Un Manifeste pour un Québec lucide a été rendu public par un certain nombre de personnalités politiques en 2005, dont l'ancien Premier ministre Lucien Bouchard, prônant des politiques néolibérales comme seule solution pour l'avenir du Québec. L'idée qu'autre chose était possible a été, en réponse à ce manifeste, défendue dans un autre Manifeste pour un Québec solidaire.

³ Je reprends ici une idée développée par Claude Lefort dans un texte pour qualifier le « retour à l'ordre » gaulliste après mai 1968, « Le désordre nouveau », publié dans Edgar Morin, Claude Lefort, Cornelius Castoriadis, *Mai 68. La brèche*, Bruxelles, Complexe, 1988. Lui-même reprenait une intuition de Rosa Luxemburg après l'échec de la révolution allemande de janvier 1919 (voir note 4, p. 85).

⁴ Les hausses de frais de scolarité font usuellement l'objet de contestations réussies au Québec, qui ont souvent pris la forme de la grève, ce qui explique d'ailleurs qu'ils soient sensiblement plus bas qu'ailleurs au Canada.

⁵ Coalition composée de syndicats, de groupes communautaires et de groupes féministes. Elle s'est formée essentiellement pour s'opposer à la « taxe santé », une contribution uniforme pour couvrir les dépenses de santé, peu importe le revenu et a commencé à dénoncer la logique de l'utilisateur/payeur; elle s'est aussi impliquée contre la hausse des tarifs d'électricité.

Articuler historiquement le passé ne signifie pas le connaître « tel qu'il a été effectivement », mais bien plutôt devenir maître d'un souvenir tel qu'il brille à l'instant d'un péril.

Walter Benjamin,
Philosophie de l'histoire, thèse VI

Un spectre hante le Québec, le spectre de la rue! Certes les grèves sont terminées, une élection a eu lieu, au résultat mi-figue mi-raisin, et, en attendant des résultats plus tangibles, le mouvement étudiant a eu la tête de Jean Charest¹. Dans le Québec endormi des années de « lucidité² », une onde de choc est passée qui dessine un avant et un après. Un accroc irréparable dépare maintenant la tunique néolibérale malgré toutes les tentatives de ravaudage passées et à venir³.

Une grève étudiante – au motif somme toute banal d'une opposition à la hausse des frais de scolarité⁴ – s'est transformée en un mouvement social d'une grande ampleur. Alors que l'on aurait pu croire intériorisé le mantra néolibéral du « *there is no alternative* », une jeunesse que l'on pensait complètement formatée par le consumérisme, l'individualisme et le je-m'en-foutisme s'est soudainement levée et a ébranlé les fondements du consensus national.

Ceci pointait vers un malaise plus profond. Une des premières actions symboliques du mouvement étudiant, le 16 février 2012, a été de se joindre à la Coalition opposée à la hausse des tarifs⁵ afin de bloquer la tour de la Bourse à Montréal. Ce faisant, les étudiantEs montraient que leur mouvement ne concernait pas une protestation sectorielle et égoïste, comme le laissait entendre le gouvernement, mais s'inscrivait dans une opposition plus générale à la logique néolibérale de l'utilisateur/payeur.

Malaise, il y avait aussi dans les universités. Alors que la plupart crient famine, elles se sont toutes lancées dans des opérations immobilières d'envergure, sans parler des salaires et des primes de départ faramineuses

de certains administrateurs, ou d'une orientation de la recherche vers ce qui est « brevetable ». Une telle conception mercantile et entrepreneuriale de l'université empiétait sur son rôle de formation des étudiantEs qui se faisaient pourtant refiler la facture des gabegies d'une administration qui échappe de plus en plus au contrôle de la communauté universitaire des enseignantEs et des étudiantEs.

Un intense mouvement de politisation

Ce que l'on peut retenir de plus fondamental dans cette grève, c'est le processus de politisation. Soudainement une population entière s'est mise à parler de politique et a expérimenté des formes horizontales d'actions collectives. L'ampleur des manifs, les groupes affinitaires qui se sont formés dans le sillage des mouvements étudiants (Assemblées populaires et autonomes de quartier (APAQ), Profs contre la hausse, Mères en colère et solidaires, Têtes blanches carrés rouges), tout cela indique une soif d'action politique collective.

Quand le gouvernement a concocté une loi infâme et libéricide (la loi 12 / projet de loi 78), la désobéissance civique s'est fait massive. Le bruit des casseroles a momentanément enterré celui des grenades assourdissantes de la police, une population s'est levée pour dire son ras-le-bol et manifester son désaccord. Le roi était nu, ce qu'est venu confirmer plus tard une élection.

Plus encore, au-delà des frais de scolarité, c'est tout un système social qui veut transformer les citoyenNEs en utilisateurs/payeurs qui s'est vu remis en cause. La gratuité scolaire, la « taxe santé », la hausse des tarifs d'électricité, le bradage des ressources naturelles et le saccage des territoires autochtones (le Plan nord) n'ont plus été des sujets tabous. Une population voulait faire société et esquissait des alternatives. Forums citoyens, universités populaires et profs de rue faisaient entendre une parole libre. La majorité n'était plus silencieuse.

Les artistes se sont mis de la partie, faisant résonner un « sacre du printemps érable » ou esquissant une nouvelle esthétique de l'affiche¹ qui quittait le terrain de la publicité pour celui des affaires publiques. Le théâtre, la chanson faisaient entendre des voix plurielles et mettaient en scène la cacophonie des combats.

¹ Le principal collectif d'affichistes, l'École de la montagne rouge, a d'ailleurs organisé une exposition qui permettait de voir l'ensemble des affiches produites par ce groupe, mais fournissait également des indications précieuses sur le mode de fonctionnement du collectif. Cette exposition a eu lieu au centre de design de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

¹ Coalition large de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante. Cette coalition, regroupe, autour de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante (ASSÉ), les associations étudiantes les plus militantes. Elle a été le fer de lance du mouvement, auquel se sont joints les deux associations étudiantes plus réformistes, la FECQ (Fédération étudiante collégiale du Québec) et la FEUQ (Fédération étudiante universitaire du Québec). La création d'une coalition autour de l'ASSÉ est la reprise d'une tactique qui avait rencontré un certain succès durant la précédente grève étudiante de 2005, grève pendant laquelle le carré de feutrine rouge (le « carré rouge ») a fait son apparition. Ce symbole avait, à l'époque, été emprunté au Collectif pour un Québec sans pauvreté (qui avait utilisé le duct tape – ruban pour conduits) pour signifier que les assistéEs sociaux étaient « carrément dans le rouge » et avait lancé un appel général à porter le carré rouge lors du Forum populaire alternatif d'octobre 2004.

² La grève étudiante a touché les diverses régions du Québec, mais elle s'est largement concentrée à Montréal. C'est aussi à Montréal qu'étaient basés les principaux mouvements de solidarité avec le mouvement étudiant. Il y a eu des manifs quotidiennes de nuit à Québec durant une bonne partie de l'été et des manifs plus sporadiques à Trois-Rivières, à Rimouski et à Gatineau

³ On en trouve un aperçu dans le manifeste de la CLASSE, *Nous sommes avenir*, qui a été présenté dans une tournée de toutes les régions du Québec durant l'été 2012.

La rue a cessé d'être un lieu de passage squatté par les automobiles pour devenir un espace public de débat. La démocratie directe, expérimentée dans le fonctionnement de la CLASSE¹, a fait tache d'huile. Refusant de s'en remettre à des experts ou à des autorités autoproclamées, les citoyenNEs ont fait l'expérience de leur capacité de changer le cours des choses, d'imaginer un autre monde, de créer de nouvelles dynamiques sociales et de se retrouver dans l'action. Pendant quelque mois, Montréal s'est transformé en laboratoire social².

Il fallait voir, soir après soir, ces foules participer aux manifs de nuit quotidiennes serpentant dans le centre-ville de Montréal (mais aussi à Québec, Trois-Rivières, Rimouski, Gatineau) et jouant au chat et à la souris avec la police puisqu'elles étaient d'emblée déclarées illégales. Il fallait également entendre le son des casseroles qui, dans un premier temps, faisaient sortir chacunE à sa fenêtre ou sur son balcon, puis sont devenues des occasions de rassemblement à certaines intersections des quartiers. Il fallait aussi sentir les débats fébriles des APAQ, qui tenaient réunions mais aussi des fêtes de quartier dans les parcs. Loin du chacun pour soi, des citoyennes et citoyens « sans qualité » parlaient et agissaient de concert, faisaient l'expérience de ce qu'Arendt nomme le « bonheur public ».

En même temps, si la grève est restée étudiante, elle s'est largement déroulée en dehors des campus. Hormis une tentative d'occupation au CEGEP du Vieux-Montréal au début de la grève, et jusqu'au moment des injonctions, les étudiantEs ont déserté les campus et sont sortis dans la rue, tentant ainsi un « gel » des activités socio-économiques par des activités de blocage diverses et variées.

Face à cela, le pouvoir montrait son vrai visage, le mépris et la répression. Habitué à gérer un troupeau docile, il était désemparé face à la détermination du mouvement contestataire. Incapable d'articuler autre chose qu'un discours comptable, il préférait ignorer l'éloquence de sa jeunesse³. Réduit à la domination, il ne pouvait qu'exhiber ses « robocops », ses bombes assourdissantes, son poivre de

cayenne et ses matraques. Le Québec a connu une vague d'arrestations politiques qui n'a comme précédent que le recours à la Loi des mesures de guerre par le gouvernement fédéral lors de la crise d'octobre 1970¹.

La loi est devenu l'ordre. Une série de juges à la solde du pouvoir se sont mis à accorder des injonctions² à des étudiantEs qui préféraient accumuler des notes plutôt que du savoir et (s')investir dans une société du chacun pour soi. En désespoir de cause un gouvernement usé et corrompu n'a pas trouvé mieux à faire que de proclamer une loi liberticide³ (bafouant la liberté d'association, d'expression et de manifestation) et tenter d'enterrer le tout dans l'urne électorale.

Des braises encore chaudes

Le calme règne à Montréal, scène principale des combats de ce printemps érable où la sève de la jeunesse et la chaleur de la solidarité ont pu se déployer. Mais de la même façon que ce printemps inespéré a pris la relève de luttes comme celles du mouvement *Occupy*, une relève se prépare. Où et sur quels enjeux elle surgira, nul ne peut le prédire. Mais une attention au bruissement de ce qui naît plutôt qu'à la clameur assourdissante de ce qui meurt permet d'en percevoir les balbutiements.

On ne peut discipliner une population qui a goûté le bonheur de la démocratie directe et de la concitoyenneté active dans le « ron-ron » d'une représentation politique complètement déconnectée des préoccupations sociales. Il est difficile de faire taire qui s'est saisi de la parole citoyenne. « L'ordre règne à Berlin » écrivait Rosa Luxemburg⁴ peu avant de périr aux mains de milices protonazies. Il nous incombe de faire en sorte que cet ordre ne soit pas le prélude à la paix des cimetières de l'extermination autoritaire et de faire croître le germe de la rébellion sociale.

Dans ce mouvement, deux conceptions de l'éducation se sont affrontées. D'une part, la conception néolibérale,

¹ Selon diverses sources (Collectif opposé à la brutalité policière et Ligue des droits et libertés), il y aurait eu environ 3400 arrestations reliées à la grève. La violence symbolique et l'atteinte aux libertés individuelles et publiques ont été similaires pendant la crise d'octobre, mais le nombre des personnes arrêtées inférieure, malgré des temps d'incarcération plus longs.

² La première injonction au motif que les étudiantEs qui le désiraient pouvaient recevoir leur cours a été accordée à un étudiant de l'Université Laval, Laurent Proulx. Suite à cette première injonction, le juge en chef de la Cour supérieure du Québec, le juge Rolland, a annoncé qu'il était prêt à accorder de façon accélérée une injonction à quiconque en ferait la demande. Cela a d'ailleurs entraîné les premiers mouvements de violence sur les piquets de grève, opposant grévistes et non grévistes, comme cela a été le cas aux CEGEPs de Sainte-Thérèse, de Saint-Jérôme et de Maisonneuve, de même qu'à l'Université du Québec en Outaouais. Ces injonctions obligeaient les enseignantEs, qui n'étaient pas en grève, même si tous les syndicats enseignants (sauf celui des profs de l'Université Laval) ont exprimé leur soutien à la grève, à dispenser leurs cours et à agir de facto comme briseurs de grève. Lorsque les injonctions ont commencé à se multiplier, le collectif des Prof's contre la hausse a entrepris de dresser des piquets d'interposition dans les établissements concernés, ce qui n'a toutefois pas empêché la violence policière et celle des gardiens de sécurité embauchés par les institutions collégiales et universitaires.

³ Le projet de loi 78, devenu loi 12 après son adoption le 18 mai 2012. Événement rarissime, le Barreau du Québec, avant l'adoption de la loi, a émis de sérieuses réserves concernant sa constitutionnalité. Cette loi a été dénoncée par Amnesty internationale, la Ligue des droits et libertés du Québec, l'Association canadienne des libertés civiles, le Haut-Commissariat aux droits de l'Homme de l'ONU, la Commission des droits de la personne du Québec, pour ne mentionner que les organismes de défense des droits qui s'inquiétaient des menaces que celle-ci représentait pour les libertés d'association, de manifestation et d'expression, de même que pour le droit de grève.

⁴ Voir Rosa Luxemburg, *Œuvres II. Écrits politiques 1917-1918*, Paris Maspéro, 1969, p. 130-136. Il s'agit de l'éditorial du journal spartakiste *Die Rote Fahne*, no 14, 14 janvier 1919.

qui voit dans l'éducation un bien privé, procurant des avantages symboliques et matériels aux individus qui poursuivent des études, foncièrement utilitaire puisque l'éducation permet de contribuer à la création de richesse par le biais de l'occupation d'un emploi, bref un « investissement » qui profite d'abord et avant tout à l'agent individuel. De l'autre, une conception citoyenne, qui voit dans l'éducation un service public, permettant de construire de la solidarité sociale et intergénérationnelle, bénéficiant à l'ensemble de la société, tant sur le plan financier que culturel, et permettant de s'inscrire à la fois sur le marché du travail et dans l'activité citoyenne. On voit bien ce que les deux conceptions ont d'incompatible. C'est en partie ce qui explique la difficulté de trouver une solution « simple » à ce qui est devenu au fil des mois un véritable conflit sociétal.

Deux conceptions de la politique se sont également confrontées. D'une part, une politique de la gestion, qui voit dans les citoyenNEs une population à administrer à coup de lois, de catégorisation ou de services ; qui perçoit les populations sous l'angle d'individus atomisés dont l'activité usuelle doit être modulée par le cycle métrou – boulot – dodo et auxquels on demande essentiellement d'être autonomes financièrement (ne pas dépendre de l'aide publique), de payer leurs impôts et d'élire des représentantEs à qui ils délèguent le pouvoir de régir leur existence. Bref, une politique de la domination de certainEs sur le plus grand nombre. D'autre part, une politique de la participation qui voit dans les citoyenNEs des êtres humains responsables non seulement pour eux et elles mais pour le monde dans lequel ils évoluent ; des êtres qui peuvent déployer leur intelligence citoyenne et discuter collectivement des enjeux sociaux ; des êtres de parole et d'action qui peuvent s'associer à d'autres en développant des liens horizontaux de concitoyenneté et des projets sociaux. En résumé, une politique de l'émancipation et de la liberté. Il est fort à prévoir que ceux et celles qui ont goûté au bonheur collectif de l'émancipation et de la liberté n'accepteront pas de se taire et de voir se rétrécir leurs rêves et leurs espoirs.

Répandre le pouvoir

Ce qui anime une telle lutte sociale, c'est une volonté de répandre le pouvoir, plutôt que de le prendre. On pourrait m'objecter que pour

le répandre, il faut d'abord le prendre. J'aurais tendance à penser qu'il faut plutôt s'attarder à éroder les assises de détention du pouvoir et travailler à faire du pouvoir un lieu vide¹ et à exhiber la nudité du roi. C'est exactement ce qu'a réussi le « printemps érable ».

Un tel évidemment n'est pas donné une fois pour toutes. Les partis politiques d'opposition n'ont de cesse de vouloir remplacer le gouvernement, pour faire peu ou prou la même chose. Les directions syndicales acceptent de négocier et confèrent ainsi une légitimité aux institutions qu'elles disent vouloir combattre. Les porte-paroles ont de la difficulté à s'en tenir à ce rôle et ont tendance à se transformer en petits chefs. Au fil des crises, le capitalisme a prouvé sa plasticité et sa capacité prédatrice et captatrice, y compris par rapport à ceux et celles qui le combattent. Le combat pour l'inclusion qu'ont dû mener les groupes subalternes pour que le libéralisme devienne un peu plus démocratique n'a pas empêché que se développent de nouvelles exclusions. Bref la démocratie est un processus toujours inachevé.

Vouloir répandre le pouvoir nous permet d'éviter d'avoir à choisir entre élection et révolution pour changer de société. Parce qu'elle se situe à une échelle modeste, cette perspective que l'on pourrait qualifier de réformisme radical, permet d'éviter le volontarisme associé à la fabrication de « l'homme nouveau » et de rectifier le cours. En même temps, elle permet de repenser la temporalité politique et de dépasser le dilemme rupture/continuité. Plutôt que d'attendre que les structures de pouvoir ne s'effondrent, elles permettent de reconstruire petit à petit un monde et de se donner les moyens de reconsidérer nos choix. Loin du « tout, tout de suite », elle ouvre la porte à des expérimentations mais aussi à des révisions et des changements de cap.

Cette perspective offre également la possibilité de développer les intelligences citoyennes. On a beau prôner l'égalité et la possibilité pour toutes et tous de se prononcer sur les enjeux sociétaux, cette possibilité demeure pour la plupart d'entre nous et la plupart du temps une simple potentialité. Parce que même les critiques sociaux ne sont pas indemnes des effets délétères des structures sociales qu'ils et elles combattent, parce que nos esprits et pas uniquement ceux de la « majorité silencieuse » sont des « territoires occupés » en ce sens qu'ils ont intégré les normes dominantes de l'organisation sociale, il est important de pouvoir faire des expériences concrètes d'autres façons de fonctionner.

¹ L'idée que le pouvoir démocratique est un lieu vide est empruntée à Claude Lefort, *L'invention démocratique*, Paris, Fayard, 1981.

Dans nos démocraties représentatives, la fonction politique est inscrite dans la divisions sociale du travail et réservée à quelques-uns (et très récemment quelques-unes). Ce que les espaces-temps politiques comme les grèves permettent, c'est de mettre momentanément fin à une politique élitiste et de transformer les grévistes en acteurs politiques. Car lorsque les acteurs désertent la petite case de l'espace assigné aux unes et aux autres, lorsqu'unE étudiantE n'est pas seulement un numéro de matricule qui paie ses frais de scolarité, assiste à des cours et passe des examens, mais prétend avoir son mot à dire sur son institution scolaire et sur les enjeux sociaux, un basculement se produit. Les rôles sociaux, le partage du temps et de l'espace en sont bouleversés, et des sujets deviennent politiques en faisant de la politique, c'est-à-dire en assumant les responsabilités de leurs actes pour eux-mêmes et pour le monde.

On peut mettre l'accent sur le caractère activiste du printemps érable pour les militantEs les plus engagéEs. S'il est vrai que, durant des mois, il était possible de manifester *non-stop* de 7 heures à 1 heure le matin suivant, la grève n'a pas été pour la plupart qu'un enchaînement d'actions. Celles-ci ont été ponctuées de discussion qui permettaient partiellement un retour réflexif sur ces actions et les discussions se sont poursuivies au-delà de la grève comme en témoignent les livres et les événements bilans produits par les acteurs. Mais cette politisation est aussi induite par l'action. Cela prend une mobilisation pour que le pouvoir en place se dépouille de sa « providence » et montre son ossature répressive ; le mépris que le gouvernement a affiché vis-à-vis du mouvement est plus éloquent que n'importe quel tract ou ouvrage savant sur la distance qui sépare le « peuple » et les gouvernantEs. Tenir des assemblées, apprendre à écouter les positions que l'on ne partage pas, prendre la responsabilité des actions que l'on entreprend, respecter la « diversité des tactiques », expérimenter la puissance de l'action collective, tout cela contribue à faire de la puissance citoyenne non pas un thème de traité politique, mais une expérience pratique, qui donne éventuellement le goût de récidiver.

Enfin, l'idéal de démocratie directe qui anime cette promesse de répandre le pouvoir repose sur la consubstantialité de l'égalité, de la liberté et de la solidarité. L'égalité est la base du fonctionnement de la démocratie directe. Ce n'est que si nous reconnaissons aux autres les mêmes compétences de base que nous dans l'action commune, la

même capacité à exprimer leur point de vue et à initier des actions, que nous pouvons agir ensemble et faire de cet ensemble le lieu d'une démultiplication de la puissance d'agir de chacunE.

La liberté est nécessaire à la créativité et au fait que cet ensemble demeure pluriel et bariolé, qu'il ne se fonde pas dans une armée disciplinée qui ferait corps. Un des instruments de cette liberté, c'est la « diversité des tactiques » qui fait couler beaucoup d'encre et de salive depuis le Sommet altermondialiste de Québec en 2001. C'est aussi la créativité dont a fait preuve le mouvement tout au long de ce long printemps : diversité des modes d'apparition (théâtre, affiches, tricot, constructions éphémères, etc.), diversité des modes d'action, capacité de renouvellement au fil du temps.

La solidarité se manifeste par sa volonté du commun et de la communauté. Mais une communauté où chacunE conserve sa singularité. Il s'agit moins de faire corps que d'agir de concert, en faisant partiellement fi de nos affiliations sociales pour devenir des citoyennes et des citoyens. Cela implique également de dépasser les intérêts sectoriels et de s'engager dans des luttes communes : la prolifération de groupes affinitaires « contre la hausse » de personnes qui n'étaient pas directement affectées par la hausse des frais de scolarité est un exemple concret de ce genre de solidarité.

Le « printemps érable » nous rappelle que l'égalité à elle seule peut, peut-être, réduire la misère mais au prix d'un autoritarisme qui défait le lien social, que la liberté prise isolément conduit facilement à la domination et que la solidarité sans égalité ni liberté peut facilement déboucher sur la tyrannie de la communauté au détriment de l'individualité.

On peut donc soutenir que la démocratie directe est un mode d'organisation qui permet d'organiser une résistance forte face aux autorités, quelles qu'elles soient, parce qu'elle repose simultanément sur la responsabilité de chacunE pour le monde commun et la coresponsabilité collective pour ce monde. Elle ouvre la porte sur ce qui devrait être notre objectif, un monde exempt de domination.

Diane Lamoureux
Septembre 2012.

POST SCRIPTUM. UN AN PLUS TARD

Outre une politisation dont les effets se feront probablement sentir dans les luttes des prochaines années, la grève étudiante n'a pas vraiment débouché sur une victoire. Certes, le gouvernement libéral a dû céder la place à un gouvernement du Parti québécois, les frais de scolarité ont été gelés pour l'année scolaire 2012-2013 et la loi 12 abrogée par décret ministériel. Mais la mise au pas néolibérale de la société et de l'éducation s'est poursuivie.

Le Sommet sur l'éducation convoqué par le gouvernement péquiste a finalement très peu tenu compte des enjeux qui ont été soulevés par la grève étudiante concernant le rôle de l'éducation supérieure. Sur la question des droits de scolarité, le gouvernement n'a pas prôné un gel permettant éventuellement d'aboutir à la gratuité des études universitaires. Au contraire, il a décidé d'une indexation permanente d'au moins 3 % par année (ce qui est actuellement supérieur à l'indice des prix à la consommation), réfutant le principe même de la gratuité scolaire. Cette proposition n'a évidemment pas bénéficié de l'appui des étudiantEs, mais personne n'a pris l'initiative de rompre le consensus. L'opération de marketing politique de ce Sommet a été un des rares succès du gouvernement de Pauline Marois.

Les cinq chantiers qui ont été mis en place laissent présager que la vision néolibérale de l'éducation est partagée par le gouvernement péquiste. La disparition de la collégialité au profit de gestionnaires professionnels, la concurrence entre les établissements, le financement ciblé, l'endettement¹ étudiant, tout cela témoigne d'une volonté de poursuivre les politiques qui étaient combattues par la mobilisation étudiante.

Pour l'instant, le gouvernement peut profiter d'une certaine accalmie : les militantEs sont épuisés par l'intense activisme du printemps 2012, la récupération scolaire intensive de 2012-2013 et la forte répression qui s'est abattue sur toutes les tentatives d'action publique depuis l'automne 2012². Les réseaux militants se sont relâchés.

Et pourtant certainEs persistent et signent et refusent de laisser la grève se « décline[r] au passé simple » et appellent à « garder à l'esprit que l'effervescence du mouvement vient de la multiplicité des initiatives, de la division du consensus, de la rupture des idées toutes faites et des affrontements risqués³ ».

¹ Le phénomène de l'endettement comme mécanisme fondamental de disciplinarisation sociale à l'ère néolibérale est particulièrement bien analysé par Maurizio Lazzarato, *La fabrique de l'homme endetté*, Paris, Amsterdam, 2011.

² Depuis l'abrogation de la loi 12, les tentatives d'organiser des manifestations se sont heurtées aux règlements municipaux calquant les dispositions anti-manifestations de la loi 12 (interdiction des masques et obligation de divulguer l'itinéraire à la police) et ont donné lieu à des arrestations massives et à des mises à l'amende des personnes arrêtées qui se voient ainsi infliger la même médecine que celle qui prévaut pour les itinérantEs.

³ Collectif de débrayage, *On s'en câlisse*, Montréal, Sabotart et Genève-Paris, Entremonde, 2013, p. 278.

Marie-Ève Bélanger

Trajectoires d'actes discursifs politico-esthétiques performant un espace militant féministe

Résumé : La féminisation du discours est un mouvement d'émancipation auquel le rassemblement des forces conservatrices oppose une très forte résistance. Les femmes qui agissent politiquement à l'intérieur de frontières tracées et contrôlées par les agents de reproduction de la structure patriarcale sont encouragées à prendre la parole; cette parole remplit le quota féminin minimal nécessaire à la déclaration d'obsolescence des revendications féministes. Ici, l'ordre est renforcé plutôt qu'il n'est ébranlé par la présence de l'acteur politique féminin. Or, qu'en est-il de celles qui, dans une volonté de transformation du monde par l'appropriation du discours, se saisissent de l'espace discursif en se moquant de l'autorisation et en transgressant volontairement le code du « masculin l'emporte »? Dans cette contribution, l'acte de construction de l'actrice politique dans le discours sera présenté et analysé à travers la question : « comment l'actrice politique produit-elle l'ordre discursif duquel elle émerge? » et sa réponse : « au culot ».

La femme ne sera autonome et indépendante que lorsque ces réformateurs uniront leurs efforts avec ceux qui luttent pour abolir le système qui engendre le crime sous toutes ses formes et en construire un basé sur l'égalité totale, un système qui garantit à chaque homme, femme ou enfant le fruit de son travail et exactement les mêmes droits de profiter des cadeaux de la nature et d'avoir accès à la meilleure des éducations.

Emma Goldman,
*L'anarchisme et
la question sexuelle*, 1896

« Salut Marie-Ève, je suis une amie de Rebecca. Elle m'a refilé ton contact. Je suis sur Bruxelles et j'aimerais organiser une action symbolique en soutien aux luttes étudiantes. Je rencontre ce jeudi trois étudiantEs dans la même situation. 1- Es-tu sur Bruxelles? 2- Est-ce que ça t'intéresse? Dans tous les cas je te salue et te souhaite une bonne journée! Emma ».

C'était le 12 mars 2012, et c'est comme ça que les actions de solidarité avec la grève étudiante au Québec ont commencé à Bruxelles. Ce jeudi-là, une demi-douzaine de QuébécoisEs se sont rencontrés pour la première fois autour de quelques bières belges, et illes ont ouvert une discussion politique. Nul alors n'aurait pu prédire que ce dialogue allait s'étaler sur presque trois mois avec à la clé, deux manifestations populaires, une marche dans les rues du centre-ville bruxellois, et plusieurs actions « carré rouge » symboliques autour du Manneken Pis.

Ces actions, qui ont réussi à attirer l'attention de médias belges et internationaux sur la situation au Québec, ont culminé le 30 mai 2012 par un rassemblement devant les institutions européennes où plus de 250 personnes, armées de leurs casseroles et de leurs carrés rouges, ont réclamé à hauts cris l'abrogation de la loi 78. Et grâce à elles, des liens durables entre les associations étudiantes belges et québécoises ont été

créés, participant ainsi à l'internationalisation et au renforcement de la lutte étudiante. D'un point de vue militant, la mobilisation sur la question de la grève étudiante au Québec à Bruxelles peut être considérée comme une réussite.

Or, les tactiques internationales déployées par les exilés québécoisEs pour sensibiliser les ressortissantEs belges aux revendications du printemps érable ne feront pas l'objet de cet article. En fait, la grève étudiante ne servira ici que de prétexte à raconter une autre histoire de militance, une histoire qui, à Bruxelles, a transformé toute l'esthétique du mouvement : celle de la lutte pour assurer la présence du féminin dans le discours politique entourant le conflit étudiant québécois.

Le récit de cette lutte sera illustré par l'analyse de deux images tirées des discours produits à l'occasion de la mobilisation étudiante québécoise à Bruxelles. Cette analyse portera sur les stratégies discursives adoptées par les militantes pour assurer une présence féminine dans le discours sur la grève, soit l'action directe et la prise de parole publique, autrement dit, l'appropriation d'un espace politique. L'espace politique est ici entendu comme le lieu où les individus discutent collectivement des modalités du vivre-ensemble. Au terme de cette analyse il sera montré que l'existence de l'actrice politique dans l'espace discursif de la grève étudiante à Bruxelles a dépendu de sa détermination à s'incarner politiquement, c'est-à-dire, de son culot.

Avant de procéder à l'analyse discursive proprement dite, une mise au point sur ses conditions de possibilité et sur son contexte de mise en œuvre s'impose. Premièrement, l'espace politique pour les revendications étudiantes québécoises à Bruxelles était vacant, et donc celles et ceux qui souhaitaient s'en approprier avaient non seulement toute la liberté de le faire, mais illes avaient également la latitude d'en établir les règles de fonctionnement. Deuxièmement, les trois protagonistes féminines dont il sera ici question n'en étaient pas à leurs premières armes en matière de revendication politique : leurs expériences antérieures, tant en termes de militance féministe que de démocratie participative, et leurs sensibilités politiques (tendant vers des positions anarchistes similaires) ont certainement contribué à rendre possible une telle diversification des tactiques de féminisation. Cela ayant permis de remplir les espaces linguistiques et politiques de la mobilisation étudiante.

Enfin, le nombre limité de participantEs, la sympathie populaire à l'égard des QuébécoisEs (et de leur lutte qui semblait si lointaine, et donc un peu romantique), l'absence de hiérarchie dans le mode de prise de décision, la facilité à s'exprimer et l'érudition des militantes sont autant de facteurs circonstanciels qui ont aidé à transformer une conviction féministe en une action politique. Cela ne diminue en rien l'ampleur de la tâche qui a été accomplie ici : une opportunité a été saisie et ce sont les résultats de cette volonté qui seront examinés. Fi donc des difficultés et des obstacles qui ont été dressés par les forces conservatrices devant la réalisation de ce projet politique et qui auraient fort bien pu réduire à néant tous les efforts de représentation du féminin dans l'espace public; ça n'aurait pas été la première fois.

L'action directe

Voltaireine de Cleyre définit de manière très généreuse l'action directe : « Toute personne qui a pensé, ne serait-ce qu'une fois dans sa vie, avoir le droit de protester, et a pris son courage à deux mains pour le faire; toute personne qui a revendiqué un droit, seule ou avec d'autres, a pratiqué l'action directe » (De Cleyre, 1912). L'action directe n'est l'apanage de personne puisqu'elle n'est pas un attribut : elle est la pratique par laquelle l'individu devient politique, c'est-à-dire au moyen de laquelle ille occupe l'espace politique. De même chez Arendt, l'action politique est une manifestation de principes, et non la mise en œuvre d'une organisation stratégique. L'action politique crée un espace de visibilité, c'est-à-dire qu'elle déploie un espace public d'apparition où les acteurs et les actrices se rendent manifestes et, avec eux, les principes qui commandent leurs actions. L'action politique met en relation directe ces acteurs et actrices qui instaurent, avec d'autres acteurs et actrices, un lien politique s'engendrant dans l'action commune; c'est donc l'action qui invente et construit la communauté. C'est dans l'action politique que se révèle l'agent, c'est-à-dire que de cet acte, naissent des acteurs et des actrices qui n'existaient pas auparavant (Arendt, 1983, chapitre IV).

Pour les militantes dont il est ici question, l'action directe a été un moyen privilégié de porter leurs revendications féministes : elles ont occupé un espace fait *politique* sans médiation institutionnelle, sans médiation patriarcale, même sans la médiation, c'est-à-dire sans l'accord

– sans demander ou soumettre l'idée, sans même prévenir – les autres participantEs de l'organisation de la grève étudiante, que ce soit au Québec ou en Belgique. Le fruit de l'action directe telle que pratiquée par les militantes au cours de cette grève a été de constituer un espace esthétique duquel surgit la liberté de s'auto-définir en tant qu'actrices politiques.

La photo ci-dessous a été prise tôt le matin du 15 mai 2012 au numéro 46 de la rue de l'étuve, sise au centre-ville bruxellois, à l'emplacement de la fameuse statue du Manneken Pis. Elle fait partie d'une série de clichés « carré rouges » réalisés autour de la célèbre statue et dont une est parue dans le Journal québécois « La Presse », le lundi 26 mars 2012¹. Cette épreuve a été prise et développée dans le format carte postale. Le projet était de l'envoyer au premier ministre Charest afin de lui faire savoir que la lutte était également suivie et engagée de l'autre côté de l'Atlantique; dont acte. En 300 exemplaires².

¹ « Le carré rouge en Belgique », La Presse, 26 mars 2012, section A, p.11.

² <http://mobinternationalecontre.lahausse.wordpress.com/bruxelles/cartes-postales-30-mai-2012/>



Bruxelloises en habit traditionnel

Crédit photo : Dragan Marcovic

L'image représente trois femmes habillées de noir dont deux tiennent une affiche sur laquelle on peut lire : « Étudiant(e)s belges solidaires! ». La troisième, qui porte le carré rouge bien en évidence, prend position derrière les deux autres, au milieu. Juchée sur la fontaine entourant le Manneken Pis, elle fixe un masque à gaz sur le visage de ce dernier. À leurs pieds repose un large bouquet de fleurs rouges. Au bas de la photo, une légende indique : « Bruxelloises en habit traditionnel ».

Encore quelques détails. En deux endroits sur les murs, on peut apercevoir des affiches avertissant : « Caméras de sécurité », sans toutefois que ces caméras ne soient visibles sur la photo. Puis, il n'y a aucun·E Belge sur la photo, hormis le Manneken Pis et le photographe, qui ne sont toutefois pas étudiants. Aussi, le masque à gaz que porte la statue fait référence, pour la dénoncer, à l'utilisation répétée des gaz lacrymogènes contre les étudiant·Es lors des manifestations et marches de grève au Québec; l'idée de départ pour cette photo ayant été de rassembler tout un groupe de gens appuyant la grève étudiante québécoise, projet qui a avorté lorsque personne d'autre que les trois femmes présentes sur la photo ne s'est présenté. C'est donc cette absence qui a provoqué l'occasion pour la revendication féministe de se surimposer à l'image, ce qui a en retour déclenché la création d'un surplus imprévu : la révélation de l'actrice politique. Aucune des deux images n'est « vraie » (le groupe de grévistes revendiquant la justice ou le groupe de femmes réclamant une présence politique) mais une seule *existe*; c'est ainsi que la performance se fait action directe.

En termes de revendication féministe, la chose la plus significative sur cette photo est bien entendu la légende qui, tout en étant habituelle pour le format carte postale, ne semble pas correspondre avec cette image précise. La représentation populaire des habits traditionnels féminins n'a jamais ressemblé de près ou de loin à des bottes, des jeans et des gilets à capuchons noirs. On s'imaginerait plutôt une robe longue, un tablier blanc, des cheveux tressés et des souliers vernis. Et en termes d'action, les protagonistes ne sont pas en train de danser ou de tisser une étoffe : au contraire, elles sont visiblement en train de commettre un acte illégal, ce qui ne concorde pas avec la représentation traditionnelle du féminin. Mais quelque chose dans cette photo crée un malaise, et ce n'est pas ce hiatus.

Ce qui dérange vraiment, c'est que le sens du mot « traditionnel » n'est pas non plus travesti puisque l'image mise en scène ne relève pas de la catégorie caricaturale ou parodique : le message politique inscrit sur le bandeau interdit une telle interprétation. Le mot « traditionnel » apparaît donc ici comme une affirmation, et pas du tout comme une demande de reconnaissance. En ce sens, la légende correspond parfaitement à l'image. Ce qui choque, c'est la réalisation de ce que l'utilisation délibérée de l'expression « habits traditionnels » contient de violence, d'une violence habituelle, invisible, *traditionnelle* : la violence physique et morale qu'impliquent le « sois belle et tais toi ».

Ces mots dévoilent ce qui existe mais que l'on refuse de voir ou de nommer, ce que l'on persécute et ce que l'on nie : ils laissent brièvement entrevoir une forme féminine qui, insoumise aux contraintes de sa condition imposées par le fantasme patriarcal, est libéré du fardeau du regard puisqu'elle se saisit de la capacité de porter un regard. Ces femmes réfléchissent, elles planifient, elles agissent dans un espace hors de contrôle, hors d'atteinte puisqu'il est dans un perpétuel devenir¹ : un espace politique. Cette image révèle les habits politiques que chaque femme porte potentiellement – oserais-je dire traditionnellement ? – sous ses jupons; quel accoutrement inconfortable.

Opter pour la légende « Bruxelloises en habits traditionnels » sur cette image, c'est aussi soutenir la permanence du combat féministe dans l'espace public, une histoire qui n'est pas racontée dans le discours sur l'éternel féminin. Et c'est enfin, pour ces femmes, le geste de se positionner en tant qu'actrices de cette lutte, par l'appropriation du libre choix des mots pour se raconter.

La prise de parole publique

À Bruxelles, les occasions de discuter publiquement de la grève étudiante au Québec se sont multipliées au fur et à mesure que les informations sur la situation québécoise se transmettaient dans les médias d'information et les médias sociaux. En quelques semaines, les actions politiques québécoises organisées en Belgique ont trouvé leur écho chez les étudiantEs belges, puis très rapidement dans les associations sociales et les partis politiques, pour enfin se frayer un chemin jusque dans les médias écrits et télévisuels. De plus en plus de gens étaient au

¹ Suivant l'idée deleuzienne du devenir, c'est-à-dire à travers le prisme du mouvement (Deleuze, 1968, p. 35).

courant de la grève générale étudiante au Québec et le débat politique sur la question suivait son cours en dehors de l'intervention des individus qui l'avaient engagé.

Plusieurs nouvelles personnes occupaient désormais l'espace politique ouvert par la grève, mais comme l'histoire avait commencé sur un modèle de démocratie participative et que la réflexion sur ce sujet demeurait très active, ce mode d'organisation a été maintenu jusqu'au bout. Cela a permis à d'autres manifestations féministes d'émerger, présentant un visage de plus en plus égalitaire de la lutte étudiante, ce qui n'en finissait pas de surprendre tout un chacun et de provoquer d'autres débats, dont plusieurs adoptaient un ton résolument réactionnaire.

Cela n'a pas empêché le groupe d'instaurer et de maintenir une ligne paritaire dans la production discursive : autant d'orateurs publics féminins que masculins, ce qui consiste déjà un défi en soi, mais tout le monde a tenu bon. Quant aux textes écrits, ils étaient tous féminisés, selon la méthode que chacunE pouvait choisir à sa guise. Mais cet auto-contrôle que les membres du groupe pratiquaient bon gré mal gré sur eux-mêmes était difficile à imposer à l'extérieur à cause d'un double obstacle idéologique. D'une part, la conviction que « le masculin l'emporte » est une règle de grammaire mise en place pour simplifier l'usage de la langue et qu'elle n'a strictement rien à voir avec la perpétuation des structures patriarcales d'oppression est si largement répandue et si fortement ancrée en chacunE de nous qu'il est très difficile de simplement suggérer que cette formulation cache peut-être un problème de représentativité. Les gens détestent ça. D'autre part, il est difficile de concilier les idéaux participatifs avec l'imposition d'un modèle linguistique, même si l'on est persuadée de sa supériorité normative. Bref, s'il devait y avoir une présence féminine dans le discours public, il allait falloir l'interpréter, lui donner une existence, la performer.

Quant à cette performance, elle allait devoir se faire dans l'optique de provoquer une rupture, de déformer la manière dont on raconte habituellement le politique pour en faire un espace où la créativité discursive serait à même d'y faire exister le féminin, ce qui n'entre pas nécessairement dans les attributions du discours performatif. Or, il est possible d'élargir le champ de la définition traditionnelle du discours performatif en rendant à ce dernier le pouvoir d'outrepasser le niveau

de la représentation et de la répétition. Judith Butler montre que l'acte performatif n'a pas besoin d'une autorité extérieure pour se manifester (donc peu importe qui parle, pourvu que la chose soit dite) et que s'il peut parfaitement s'inscrire dans un contexte réitératif, cette qualité ne lui est pas obligatoire : il peut également créer ses propres conditions d'existence. « Les performatifs ne se contentent pas de refléter les conditions sociales préexistantes : ils produisent des effets sociaux et, bien qu'ils ne soient pas toujours les effets du « discours officiel », ils ont néanmoins un réel pouvoir social () Les efforts du discours performatif excèdent et perturbent l'autorisation que leur confère le contexte dans lequel ils surgissent. » (Butler, 2004, p. 209).

Dire une chose, la faire exister dans l'espace public, c'est lui donner la chance d'influencer la construction du monde. Cette idée pourra être citée, reprise, réarticulée, analysée, repensée, elle pourra sortir de son « extériorité sauvage » pour entrer « dans le vrai » (Foucault, 2003, p. 37). Voici donc comment la performance discursive féministe lors de la grève étudiante québécoise de 2012 est entrée dans les foyers belges par le biais du petit écran :



Cette photo est tirée d'un reportage télévisuel paru sur le site de La Libre Belgique, un quotidien belge. Ce reportage a été filmé le 30 mai

2012 lors d'une manifestation organisée par les étudiantEs québécoisEs à Bruxelles et avec la participation cette fois de la Fédération des Étudiants de Belgique (FEF), qui représente plus de 150 000 étudiantEs-membres à travers la Belgique. Ce jour-là, toutes les personnes qui avaient participé à l'organisation des diverses activités de mobilisation étaient présentes puisqu'il s'agissait de la plus grande manifestation sur la question de la grève étudiante qui ait été organisée en Belgique au cours du printemps érable. Plusieurs reporters étaient également sur place et ils ont interviewé de nombreuses personnes, québécoises ou belges, étudiantEs ou non, membres ou non du comité organisateur.

La militante sur l'image s'exprime en tant que membre du comité organisateur de l'évènement. Ce comité est en fait assez variablement composé de 1 à 6 membres, qui se réunissent officieusement dans des cafés ou les uns chez les autres, qui mettent sur pied les manifestations à partir des réseaux sociaux et qui se cotisent pour rassembler l'argent nécessaire à l'achat du feutre et des épingles dans lesquels ils découpent des carrés rouges dans leur temps libre. Ces réunions sont des lieux de discussion intense où toutes les décisions sont prises de manière démocratique, à l'intérieur duquel chacunE s'implique de la manière qu'elle choisit et où les initiatives individuelles sont encouragées et applaudies. Ça peut sembler idyllique et, aussi étrange que cela puisse paraître, cette dynamique a non seulement bien fonctionné, mais elle a également engendré d'excellentes réflexions intellectuelles. Enfin, est-il réellement utile de le mentionner à ce stade, ce groupe n'avait pas de nom, et surtout pas de « cheffE ».

Mais la journaliste insistait. Elle avait déjà interviewé le représentant officiel de la FEF, elle voulait son homologue, quelqu'un de sérieux, de légitime, de représentatif. Comment lui expliquer que ce combat portait justement sur la remise en cause de l'idée de légitimité et surtout, qu'il émanait d'un mouvement se posant résolument contre le système de représentation, si elle ne l'avait pas déjà compris? Elle était bien là, en plein cœur de la manifestation et pourtant, elle restait complètement étrangère au combat qui était en train de s'y mener. Alors, profitant du fait que la journaliste lui tendait un carnet pour y inscrire son nom et le nom du comité organisateur de la manifestation, la militante saisit l'opportunité de poser un geste politique : elle nomma.

Le nom improvisé n'est pas parfait, mais il fait parfaitement l'affaire : « Coordination des Québécoises et des Québécois en lutte ». Ce nom témoigne de l'acte de l'actrice politique de créer sa propre existence au sein d'un espace autopoïétique discursif. Le fait de nommer, même sans légitimité, même sans permission, même de manière inopinée et, pour ainsi dire, spontanée, crée la réalité. Personne ne peut nier ou prouver que le groupe s'appelait bien ainsi et ce n'est pas, ce ne sera pas le sujet d'un débat. La trace de cette action, qui est sans doute passée plus ou moins inaperçue, est minimale, mais elle persiste. Elle persiste dans l'exemplarité du pouvoir des mots à faire surgir une présence dans l'espace discursif public; elle montre que c'est faisable, possible, envisageable, souhaitable. Cette action est porteuse d'un potentiel énorme en termes d'existence des femmes dans l'espace politique : elle leur montre le pouvoir qu'elles ont de nommer et de se nommer. Et que s'il leur suffit de s'en saisir, les obstacles qui se dressent contre cet acte pourtant simple perdurent et ont pour mission de les décourager d'y arriver, ce qui fonctionne souvent puisque le système est fort bien rodé.

ÉPILOGUE

La dernière grande manifestation qui a été organisée à Bruxelles sur la question de la grève étudiante au Québec s'est déroulée le 24 juin 2012. Nous avons marché dans les rues de Bruxelles avec nos pancartes, nos casseroles et nos carrés rouges. Il pleuvait, il n'y avait pas 50 personnes. La marche s'est terminée sur le parvis de la place de la Bourse parce qu'on nous avait formellement interdit de s'approcher des Halles de St-Géry où la délégation québécoise auprès de l'Union européenne avait organisé une soirée pour célébrer la Saint-Jean-Baptiste. Une soirée poutine pour tout dire.

Deux, trois policiers nous surveillaient mollement et ils ne sont pas intervenus lorsque nous avons pris la rue au lieu de rester sur le trottoir. Mais nous avions déjà décidé de nous arrêter à la Bourse, puis de laisser les gens mener d'autres actions s'ils le souhaitaient. CertainEs l'on fait. ArrivÉs à la Bourse donc, un texte qui, agrémenté du carré rouge règlementaire, s'est mystérieusement retrouvé plus tard sur la table d'honneur du Délégué général du Québec auprès de l'Union européenne, a été déclamé par une militante :

« Au Québec, le 24 juin est une journée marquée par une grande célébration populaire. Mais cette année, nous n'avons pas le cœur à la fête. Depuis plusieurs mois, le peuple québécois revendique plus d'égalité, plus de justice. Nous réclamons plus de démocratie. La voix québécoise a porté le mouvement social aux quatre coins de la planète. Mais le gouvernement libéral de Jean Charest ne nous a toujours pas entendues. Cette indifférence ne nous fera pas abandonner. À l'exemple des centaines de milliers de Québécoises et de Québécois en lutte, nous nous mettons debout. Non à la hausse, non à la loi 78, non au plan nord. Oui à la démocratie. »

Suite à la lecture de ce texte, les casseroles ont été frappées, les sifflets ont retenti, les pancartes se sont levées, les drapeaux se sont agités et les slogans ont fusé. Et là, le jour de la St-Jean, en plein cœur de la capitale européenne, une cinquantaine

de rêveurs se sont mis à scander le désormais bien connu : « Étudiant québécois, la Belgique est avec toi » auquel bientôt, venu d'on ne sait où, un d'abord timide, puis rapidement repris en cœur « Étudiante québécoise, la Belgique est avec toi » est venu répondre.

Ce n'est pas encore l'égalité dont on avait rêvé, ce n'est pas bien spectaculaire et peut-être même que personne d'autre ne s'en souvient. Mais, porté par quelques volontés individuelles et collectives, le chemin parcouru par l'idée féministe en seulement quelques mois reste néanmoins impressionnant. La chose, nommer la femme en train de pratiquer l'acte politique, qui au départ était un non-sujet pour plusieurs, est devenue un véritable lieu politique où s'est épanoui une discussion, un débat, une esthétique, une idée, une action. Aujourd'hui, la trace laissée par le conflit étudiant à Bruxelles est indissociable du combat féministe duquel il a tiré sa force et sa substance et qui déborde de toute son imagerie. Quel toupet.

Références

- Arendt, H. (1983). *La condition de l'homme moderne*, Paris : Calmann-Lévy.
- Butler, J. (2004). *Le pouvoir des mots : politique du performatif*. Paris : Amsterdam.
- De Cleyre, v. (1912). *L'action directe*. <http://kropot.free.fr/Cleyre-action-directe.htm>
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris : PUF.
- Foucault, M. (2003). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- « Le carré rouge en Belgique », La Presse, 26 mars 2012, section A, p. 11
- La Libre Belgique, édition électronique du 30 mai 2012 : <http://videos.lalibre.be/video/actu/manifestation-a-bruxelles-par-solidarite-avec-les-etudiants-quebecois/?sig=11036b3a426s>
- Site de la mobilisation internationale contre la hausse : <http://mobinternationalecontrelahausse.wordpress.com/>

Stefan Collini

Cambridge University

Defending universities: argument and persuasion

Abstract. This article offers four general observations about the kinds of argument and persuasion that are involved in current debates about the nature of universities. First, there is the need to challenge the short-circuiting of discussions about value which results from making economic growth the immediate and sufficient justification for academic activity. Second, it is important to be cautious about appearing to suggest that universities bring about, or are compatible with, every desirable social good; their functions are principally intellectual, not moral. Third, it is vital to insist on the need for *judgement* rather than *measurement* when discussing intellectual quality and achievement. And fourth, it is important for those who wish to make the case for universities to engage the interests and sympathies of a wide range of non-academic publics: this is not a sectional issue, but one which matters to society as a whole. We should not assume that our fellow-citizens will be deaf to such arguments. On the contrary, we have a duty to future generations to try to ensure that the intellectual and cultural value of universities is widely understood and supported.

Universities across the globe are being re-modelled in accordance with so-called 'free market' ideology, in which students become 'consumers' and the measure of universities' success becomes almost entirely economic. It would be presumptuous of me to comment in detail on the situation in Quebec, although I can report that elsewhere in the world there is a great deal of interest in and support for the resistance to this market orthodoxy which is taking place there. But perhaps the most useful contribution I can make is simply to offer four very general observations about questions of justification and persuasion that are involved in all such debates about universities. It is for colleagues in Quebec and in Canada more generally to decide whether and how these observations may bear on the particularities of the local situation.

First, one of the fundamental intellectual mistakes behind current policies is the short-circuiting of the process of justification. Obviously, I hardly need emphasize that the actual politics involve many other and perhaps more consequential forces, but this mistake *is* fundamental and is one which hamstringing defenders of universities unless they identify it clearly at the outset. The blend of individualism and instrumentalism characteristic of contemporary market-democracies makes contribution to economic prosperity and to consumer-satisfaction the *only* goal which politicians can assume will meet with universal endorsement. Hence the constant tendency to jump

from this ultimate goal to making it the proximate goal against which the activities of universities must be measured. The truth, of course, is that the growth and deepening of understanding contributes to human flourishing in various ways – is, indeed, partly constitutive of that flourishing – but the connections between the two are usually indirect and very long-term. Much of the current talk about contributing to economic growth, or the misguided conception of ‘impact’ now built into the assessment of research, are examples of short-circuiting these complex loops of justification. We have reached the position where to describe the primary purpose of universities in terms of the deepening of human understanding about the social and natural world is dismissed as high-minded waffle, whereas to say that such activities indirectly contribute so many billion pounds to the economy is considered a powerful democratic argument. We shall not succeed in making an effective case for universities until we succeed in contesting the assumptions behind that proposition.

Second, there is a tendency for defenders of universities to want to present them as contributing to every approved social good, including the promotion of equality, social mobility, and general niceness. In addition, there is a tendency – this may be a rather delicate point to make when contributing to this particular journal – to present universities as naturally congruent with approved left-wing values. This seems to me a mistake both as a matter of fact and as a matter of tactics. These days the term ‘elitist’ is used as a conclusive condemnation of any argument or position, but we should, I think, recognize that universities are in some senses inherently elitist. It’s of course true that intellectual enquiry is in one sense irreducibly democratic – the best arguments and the best evidence are decisive, no matter who puts them forward – but in another sense it is unavoidably selective – not everyone is going to be equally good at conducting the enquiry at the appropriate level. And where these values clash, the priority for universities has to be the extension of understanding, not the furthering of desirable collateral values, however uncomfortable a position this may be. I certainly don’t think we should put all our eggs in the

basket of furthering social mobility, partly because that is itself a confused notion, which often reduces to the effects of long-term prosperity and the replacement of manual labour by white-collar jobs, but also because that would be to justify the activities of universities entirely in terms of the employment patterns of graduates, precisely the kind of reductive and instrumental assessment that we need to contest more generally.

So, in articulating the argument for education as a public good, we must be careful not to over-state the case. Champions of higher education tend to make universities not just compatible with almost all currently approved moral and political values, but the necessary, and even at times the sufficient, means of their realisation. But universities, I'm sorry to have to tell you, are not the means to an increase in general niceness. We may certainly hope that in helping to expand people's cultural awareness we are not narrowing their human sympathies, but there may be no necessary connection in either direction. Almost all arguments that seem to suggest that scholarship, science, or culture turn their practitioners into 'better people' are awkwardly vulnerable to obvious counter-examples. The fact that someone can make a dazzling breakthrough in the understanding of nature while at the same time behaving abominably in other aspects of life and holding deplorable political views is not an argument against the value of scientific enquiry. The disciplined free play of the mind over a given topic that is at the heart of scholarly and scientific enquiry is principally a cognitive achievement, not a moral one, at least not directly.

Third, public debate about universities is bedevilled by the pressure to substitute measurements of quantity for judgements of quality. I'm sure we can all think of numerous examples of this, but the uncomfortable truth is that the prevalence of the use of Key Performance Indicators and all the other quantitative gobbledegook of New Public Management-speak represents not just the imposition of the agenda of the managerial and business class, but a loss of nerve within universities as well. We should not accept that judgement is a matter of personal or arbitrary

opinion: judgements have to rest on reasons and some reasons can be better than others. We all in fact conduct our lives on the basis of that assumption, but we sometimes seem to lose confidence in it when faced by the proposition that in public debate only that which can be measured can be considered objective.

Let me take as a less obvious illustration of this tendency something to which we have all become inured in recent years, but which is another expression of the contemporary university's insecurity about its standing and function, and that is the obsession with global 'league-tables'. Where their supposed findings are convenient, these are readily cited for publicity and propaganda purposes, yet the truth is that they are practically worthless. On many matters the data are not available in strictly comparable form, and the reliance on subjective and inadequate opinion surveys provides little information that is both reliable and useful. Moreover, these league tables give disproportionate weight to 'big science': the resulting rankings tell us something about the level of expenditure on research projects in the sciences in the various universities, and that is allowed to stand as a proxy for the more intractable problems involved in deciding whether one university is, in any sense that could matter, 'better' than another – and to whom this question should matter and why is in itself an interesting question. We should challenge, in particular, the glib assumption that universities are locked in combat with each other in some form of world-wide competition, itself a transposition of larger assertions about the centrality of national economic competitiveness. The language here betrays a kind of mercantilism of the intellect, a fear that the stock of national treasure will be diminished rather than augmented by the success of enterprises elsewhere. It is remarkable how quickly and easily this language has become naturalised in the past two or three decades, even though it is damaging to the intrinsically cooperative nature of all science and scholarship.

In this way, discussion of universities, as of many other matters, has become afflicted with 'Champions League syndrome'. It is assumed that all the 'top' universities 'play' in the same 'league' – I

deliberately make the quotation marks intrusive to call attention to the misleadingness of these familiar metaphors. National *amour propre*, ever a vain and giddy quality, comes to be invested in having universities that might give the big American powerhouses a good game. Many of the ways in which a particular university might contribute to maintaining the standards of scholarly and scientific enquiry more generally, or the ways in which a system of higher education as a whole might meet the needs of its host society, are simply disregarded – in part, of course, because there is, anyway, no means of translating the answers to such questions into the pseudo-objectivity of tabular form. But the truth is that the trans-national character of intellectual enquiry long predated fashionable talk of ‘globalisation’, just as the ways in which such enquiry is inherently collaborative give the lie to the cant about international ‘competition’.

And then my fourth and last observation: there have been a great many books and articles and conferences about the question of universities in the past two years, but there is an obvious danger that this all amounts to preaching to the converted. It seems to me very important to emphasize that this is not a sectional cause, not the special pleading of an interest group made up of academics and current students. We have to do better at making the case to the public as a whole, the case for what is distinctive and valuable about what goes on in universities. I suspect that among the public at large there is, potentially, a much greater reservoir of interest in, and latent appreciation of, the work of universities than the current narrow and defensive official discourse ever succeeds in tapping into. In talking to audiences outside universities (some of whom may these days be graduates, of course) I am struck by the level of curiosity about, and enthusiasm for, ideas and the quest for greater understanding, whether in history and literature, or physics and biology, or any number of other fields. Some members of these audiences may not have had the chance to study these things themselves, but they very much want their children to have the opportunity to do so; others may have enjoyed only limited and perhaps not

altogether happy experience of higher education in their own lives, but have now in their adulthood discovered a keen amateur reading interest in these subjects; others still may have retired from occupations which largely frustrated their intellectual or aesthetic inclinations and are now hungry for stimulation.

Such audiences do not want to be told that we judge the success of a university education by how much more graduates can earn than non-graduates, any more than they want to hear how much scholarship and science may indirectly contribute to GDP. They are, rather, susceptible to the romance of ideas and the power of beauty; they want to learn about far-off times and far-away worlds; they expect to hear language used more inventively, more exactly, more evocatively than it normally is in the workaday world; they want to know that, somewhere, human understanding is being pressed to its limits, unconstrained by immediate practical outcomes. These audiences are not all of one mind, needless to say, and not all sections of society are equally well represented among these audiences. At various points in their lives they may have other priorities, and there will always be competing demands on their interests and sympathies. But it is noticeable, and surely regrettable, how little the public discourse about universities in contemporary Britain (and, I believe, elsewhere) makes any kind of appeal to this widespread appreciation on the part of ordinary intelligent citizens that there should be places where these kinds of enquiries are being pursued at their highest level. Part of the problem may be that while universities are spectacularly good at producing new forms of understanding, they are not always very good at explaining what they are doing when they do this.

Of course, we should also acknowledge that, in practice, contemporary universities do not perform some of their distinctive tasks all that well, especially in such matters as contact hours in undergraduate teaching. Not to acknowledge this would be, yet again, to underestimate the intelligence of the public who are well aware that all is not well with many of our over-crowded, over-regulated institutions of higher education.

By way of concluding, let me suggest that recent discussion of universities has been impoverished not just by an almost exclusive concentration on how they are to be funded (a concentration which itself colludes with the dominance of economic categories), but also by an excessive focus on universities as places of undergraduate education. A different starting-point may be to consider what it is that we value and admire about good work in scholarship and science, and then to reflect on the conditions which seem conducive to its achievement. Universities are not quite the only places where such work is done, even now, but they unquestionably represent much the biggest concentration of such enquiry. The undergraduate teaching role is, of course, central to most universities, but it is far from being the whole story. Major universities are complex organisms, fostering an extraordinary variety of intellectual, scientific and cultural activity, and the significance and value of much that goes on within them cannot be restricted to a single national framework or to the present generation. They have become an important medium – perhaps the single most important institutional medium – for conserving, understanding, extending, and handing on to subsequent generations the intellectual, scientific, and artistic heritage of mankind. It is very striking, I think, that potential donors are always assumed to understand this truth very well, but that that mythical beast ‘the taxpayer’ is treated as being completely resistant or deaf to it. I do not pretend that building up wider public support for universities is an easy task nor that it would, by itself, be sufficient to prevent or reverse the damaging effects of current policies. But I do think we should not be so defensive about making the case for universities in the appropriate intellectual, scientific, and cultural terms, and I do think that we should not be so pessimistic or condescending in assuming in advance that large numbers of our fellow-citizens would be wholly unresponsive to a case made in such terms.

James Arvanitakis

*University of Western Sydney's
Institute for Culture*

Responding to the Challenges of the Contemporary University¹

Abstract. This paper reflects on a fundamental question: 'why do universities exist?' Given the many private education service providers who boast excellent facilities, and the declining availability of public resources, what is the role of the contemporary university? Combined with ongoing scepticism about the value of research, the university is engulfed by a sense of anxiety that has resulted in many institutions withdrawing from controversial debates. Such removals from engagement resulted in accusations that these institutions are 'ivory towers' disconnected from reality. In this paper I argue that despite such pressures, the role of the university has never been more important. Focussing on both the concept that education is best understood as a 'commons' as well as the need to 'engage' with the various communities we interact with, the modern university should be promoting a sense of agency and leadership with both our students and well beyond. This should be the foundation on which university programs should be built. It is what separates us from other service providers and makes universities such valuable institutions.

¹ I would like to acknowledge and to thank the Australian Research Council for awarding us the funding for the ARC Discovery project DPI20104607 discussed in this article and my co-researcher, Professor Bob Hodge, for his mentoring and guidance.

The key question that confronts universities today is, ‘why do we exist?’ Given that there are many education service providers who boast excellent facilities and have a long history, and that public facilities are facing enormous budget restriction, why should governments and the broader public invest in such institutions? Further, given the massive changes within our societies, how do universities actually justify themselves? Though such questions are rarely spoken inside universities, they are now never far from the minds of students, staff and administrators giving rise to feelings of anxiety and uncertainty. Such feelings simply reflect an environment of confusion as the modern university sector attempts to understand its role in the contemporary world.

This anxiety plays out in many ways. In the post global financial crisis environment, students for example, remain anxious about their job prospects (GCA 2012). Many students wonder whether their focus should be on a path to enlightenment or improving their professional proficiencies that make them more attractive to prospective employers – two aspects of an education that are not always in sync (Bridgestock 2008). Academics face a different group of pressures with continually changing workloads, increasing pressures to publish, win external grants and adopt new technologies for classroom teaching (Bexley, James and Arkoudis 2011). Many of today’s academics entered the academy long before accounting-type performance measures

where introduced and often remain resistant to such changes. In addition, emerging scholars often have a precarious existence – surviving from semester to semester on sessional contracts and waiting impatiently for more employment opportunities that rarely seem to emerge (*ibid.*: 37). The administrators, who are often much maligned in academia, must balance the needs and desires of their students and staff in a neoliberal political environment that demands each institution, no matter its history, justifies its existence in economic terms. Additionally, they must respond to ongoing accusations of being everything from ivory towers, the home of leftist thinking and ignorant of the demands of the corporate sector (Devine 2011). In a time of budget cuts and financial constraints, the administrators are under pressure to review the university's subject and course offerings (Lees 2012), and concentrate on increasing student numbers and improving efficiencies (Lane and Ackerman 2010).

Within this environment, there appears to be an underlying crisis in the way universities identify themselves and their role in society. As a lecturer at the University of Western Sydney, an institution with six campuses that aims to serve the community of one of the most diverse communities in the world, I am also involved in a number of research projects with colleagues across Australia and internationally, I have observed this crisis closely. The aim of this paper is to reflect on the role of universities in the contemporary world. I argue that for universities to survive and flourish, there must be a renewed and increasing focus on two broad issues: the first being education as a commons that should be democratised and extended as far as possible; and the second being an emphasis on community engagement and building of partnerships. In this way, universities should return to their role as community leaders, embedded as a civic institution within the community.

Before proceeding, I would like to make a short comment on the methodological approach employed. Both my research and engagement activities are driven by an aspiration for justice. It is from this understanding of the role of the contemporary engaged

researcher that my methodological approach has developed and been employed. In designing and implementing research projects, I have utilised a participative research methodology, becoming directly involved as both a participant and observer. Such an approach is informed by feminist insights such as those of Mies (1991) as well as by post-colonial authors including Said (1979) and Nandy (1983). Here ‘the researcher’ actively participates and agitates rather than simply observing and reporting (Arvanitakis and Hodge 2012). This approach rejects the concept that there is one objective form of inquiry or knowledge (Stanfield 1998). There are a number of important benefits from this approach: firstly, it creates a pluralism that reflects a plurality of knowledge that befits the heterogeneous nature of the contemporary world; secondly, as I have argued elsewhere, it “reminds us that in seeking to change others, we are not above the need to change” (Arvanitakis and Hodge 2012: 58).

Education as a commons

To begin this conversation about education as a commons and its democratisation, I want to start with a discussion of the hierarchies of knowledge. Hierarchies have always framed the functioning of universities existing across all disciplinary boundaries. While I accept the importance of many such hierarchies, I am uncomfortable with others. For example, there is little doubt that I have much to learn from senior members of staff and leaders in the field of research I pursue. There are also mentors within and across the institutions in which I work who may be considered both senior and junior to me.

There are also hierarchies that exist between students and staff. For example, when I walk into a lecture theatre to discuss theories of racism, gender or class, there is a general acceptance that the theoretical knowledge I bring can be considered superior compared to my students.

There are, however, hierarchies that are concerning and we should confront. At the University of Western Sydney, for example, approximately 60 percent of our students are the first members of their family to attend a tertiary education institution¹.

¹ See a brief student profile of the University at: http://www.uws.edu.au/mtd/strategy_and_planning/what_we_are?SQ_DESIGN_NAME=lightbox&a=42966 (accessed September 2012).

In this way, they may have far greater insights into the issue of class politics than those who research it. Likewise, given the broad cultural mix within the university with students representing 170 different countries present, insights into ‘everyday racisms’ (Bloch and Dreher 2009) experienced by some students are important. While I have experienced racism, particularly when younger, the familiarity of a young Arabic man who has been called a ‘terrorist’ and told to ‘go home’ (even though his family has been here for a number of generations) means theoretical knowledge is often far behind practical experience. In this way, as Paulo Freire (1972) informed us then, knowledge hierarchies are something we should both confront and feel uncomfortable with when educating.

Many researchers, like myself, also confront uncomfortable hierarchies. These emerge as disciplinary gatekeepers enforce hierarchical knowledge: those who control the most prestigious journals and reject articles because the authors have not paid homage to the ‘right’ theorists.

It is these enforced hierarchies that I find problematic. As such, it is negotiated hierarchies that I am comfortable with.

One important way to confront enforced hierarchies is through the democratisation of knowledge and education: ensuring access is available to all those who seek it. One way to achieve this is by employing the concept that education should be seen as a commons: a process that can confront scarcity and create abundance.

When I am discussing the concept of the ‘commons’, I draw on the idea of resources that are owned ‘in common’ rather than privately (Reid 1995). Such resources can be understood as the oceans, beaches and the atmosphere and have both tangible and intangible aspects. David Bollier (2002) explains that today, there are other conceptions of the commons: existing in the cultural sphere which include literature, music, performing arts, visual arts, design, film, video, television, radio, community arts and sites of heritage. The commons can also include ‘public goods’ such as public space, public education, health

and the infrastructure that allows our society to function (such as electricity or water delivery systems). At the base of each commons existing and thriving, is a respect for the value of the original resource and a reciprocity – ensuring people not only take from the resource, but reciprocate.

My focus on education as commons is an argument that commons exist in the ‘cultural’ sphere. Elsewhere I have argued that commons can include human relationships such as the need for safety, trust, shared intellect, as well as simply cooperation (Arvanitakis 2006). If I briefly focus on the concept of ‘relations of safety’, the idea is that safety represents both a sense of peace and an absence of fear. This is mediated by a sense of belonging that allows members of communities to interact with each other. This is a form of biopolitics that promotes the potential for greater cooperation: that is, if I feel safe within my community, even when surrounded by strangers, then I am likely to cooperate with others. Safety can produce relationships that are non-hierarchical and inclusive, allowing communities to work together to overcome scarcity, crisis and fear (Hardt and Negri 2004: xvi).

From this perspective, I argue that education is a form of commons: something that we all share and can grow to expand. In so doing, we create a new form of biopolitical production. To promote this, I make my research and own intellectual work available for all. In return, I only expect a reciprocity that those who use it do the same – even if this is in the form of feedback.

This must be the way that universities reframe the debate around their role in society: not to justify their existence on economic grounds but by encouraging its teaching and research staff to openly share our intellect and education. The response that we must have is, as far as possible, to promote the democratisation of knowledge and therefore do our best to distribute the education material produced in different formats that are accessible to all: from open access journals, to Facebook and other mechanisms of social media. By making the information accessible – both in the way it is discussed and available – I believe that we can find

some insights into university knowledge production. This way, universities can exist both inside and outside institutions, be simultaneously local and global and be available to all.

This process of negotiation is very different from ‘enclosure’: that is, the commodification and patenting of knowledge that most universities now encourage through a variety of mechanisms including limiting access of our work to corporate partners or using patents to close off research at some future time. This enclosure promotes a scarcity in knowledge that has important implications for education and intellect. This too, however, must be a negotiated process: for example, I would refuse to allow my research in citizenship and community to be available to a right wing racist group – while respecting that many do not like politics.

Why engagement?

The second dimension of universities confronting the contemporary neoliberal environment is to embed themselves within their community with a broad range of engagement activities. University engagement is a somewhat vague term referring to everything from participatory research in the field of the humanities, making research available through media interaction, to bridging the “gap between the laboratory discovery and practice” in the medical sciences (Doberneck, Glass & Schweitzer 2010: 5). ‘Engagement’ is a term made all the more vague because there is no universally accepted definition (ibid.). Despite this, a general understanding of engagement that emerges is a “scholarly endeavour that cross-cuts teaching, research and service [...] generating, transmitting, applying, and preserving knowledge for the direct benefit of external audiences [...] that are consistent with university and unit missions” (Michigan State University 1993, quoted in Doberneck, et al 2010: 9).

My own university describes ‘engagement’ in similar terms: as a “partnership, for mutual benefit, between the University and its communities, be they regional, national or global [...] a distinctive way of carrying out research, teaching, learning

and service”¹. In fact, going through the website of each of the 41 universities in Australia, the term ‘engagement’ is referred to some way – with the most frequent being a reference to ‘mutual benefit’². This is an important development within the university community as thirty years ago, no university in Australia would have used the term or made any attempt to be ‘engaged’.

For those of us who believe it is important to pursue ‘engagement’ in our academic and research practice, all these descriptions leave many questions open and we are unclear where the policies lead. For example, what exactly does this concept of mutual benefit mean? Behind such confusion is the overriding feeling that ‘engagement’ in these terms is limited to the core business of universities, the production of knowledge. Most often, however, the university falls back into the idea that it is the source of knowledge and it has a one-way relationship with the community. Here, the key actor is the university, doing what it does best, to ‘benefit’ others outside, “who do not seem to be involved in deciding what benefits they most want, and in what form” (Arvanitakis and Hodge 2012: 58).

What is important, however, is to extend this concept as a two-way process when the mutual benefit described in ‘engagement’ plays a role in both knowledge production but also plays an important role in the *civis*. That is, engagement should be used as a guide to make strategic interventions not only through our teaching and research, but to the broader citizenry to promote a sense of agency and active citizenship.

And it is here that there exists an overlap between education as a commons and engagement: that the university community more generally should see our role as not just about promoting education but working with citizens to identify and promote what is important to them. It is here that knowledge hierarchies must be broken down: for it is the peoples who should guide us, not only should scholars set the priorities we believe are important.

¹ See <http://www.uws.edu.au/community/engagement> (accessed September 2012).

² Examples include researching engagement in the broader community (for example, by Deakin University’s Marie-Louise Sinclair 2011), or discussing how the institution embeds itself within the community through ‘engagement’, both locally (for example, La Trobe University) and globally (for example, Monash University).

Engagement and the commons

The focus of my most recent research and engagement activities is an Australian Research Council funded project looking at the changing and heterogeneous nature of citizenship within Australia. Within this project, the focus is on the ‘culture of citizenship’ rather than simply a legal framework around what constitutes a ‘citizen’. This project has developed from long-term engagements involving mutual commitments with a number of non-government organisations, including Oxfam Australia, Amnesty International, Aid/Watch and Oxfam Hong Kong and has focused on young people (defined somewhat loosely).

The aim of the project is to work with young people and identify why people become politically active, what transformations ‘citizens’ must go through to have a ‘sense of agency’, and what deficits (and surpluses) in this sense of agency form in the current culture of citizenship. At the base of this research project is an ‘active citizenship’ workshop designed by over a number of years with then-Oxfam employee Mitra Gusheh, titled ‘From Sitting on the Couch to Changing the World’. (It should be noted that the Couch workshops had a number of iterations, and as the intellectual property used to develop them was registered under a Creative Commons licence, there have been versions developed by others.) Though the Couch workshop was originally designed as part of a training program for an Oxfam Australia initiative, it has developed to promote this sense of agency especially amongst young people who have become disengaged from political processes.

In a recent article I discussed the latest manifestation of the ‘From Sitting on the Couch to Changing the World’ workshop from both an engagement and a reflexive research perspective (see Arvanitakis and Hodge 2012). The focus of the workshop has always been, and remains, to promote a culture of citizenship specifically for those who experience a citizenship ‘deficit’ through disengagement and disempowerment (Arvanitakis 2011).

Beyond the project, however, is that what we have identified is a lack of agency that has now come to define many of the communities we work with. Surrounded by a network of relationships that are lateral, vertical and oblique, in all directions, there is frequently a sense of disempowerment that encourages disengagement – removing the sense of agency of many citizens. Importantly, governments are aware of this decline of agency and have attempted to introduce a number of civics programs to respond to this including the latest version of Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority’s (ACARA) Civics and Citizenship Draft Program (2012). The problem, however, is that these programs, including the latest iteration by ACARA, continue to treat young people as empty vessels and “citizens in waiting” (Collin 2010) and re-emphasise their lack of agency by promoting the idea that political power exists in formal political processes rather than in the relationships and solidarity that citizens build. In this way they fail to acknowledge the many acts of citizenship that are consistently occurring (for example, see Youniss & Levine (2009) for a discussion of the US context, and Arvanitakis & Marren (2008) for an Australian analysis).

And it is here that the university community should reframe their engagement activities: above all they should be about promoting a sense of agency and active citizenship amongst its student community and beyond. This should not be limited to the humanities and social sciences and not just to students of individual universities, but accessed by the broader public. The role of universities within this current environment then, should be about promoting a sense of agency and active citizenship. This goal does not contradict the other aims of the university, such as making students employable, but rather enhances them.

In the research we have undertaken so far as part of our broader research project, we have identified the following principles that should guide such programs:

1. Civic education should promote action-based learning to encourage a sense of agency and provide insights into the complex nature of both formal and informal political processes. This means that both the knowledge and skills of citizenship are taught along with promoting a ‘culture of citizenship’.
2. Citizenship education should be about promoting ‘questioning minds’ and democratic values rather than achieving some arbitrary benchmarks.
3. Individual students should set the agenda for engagement rather than assuming that there is a single priority that needs to be set.
4. Any program should be both flexible and reflexive – allowing participants to alter the direction based on changing priorities and needs.

Conclusion

If I return to the opening of this paper and the anxiety I describe, it should be noted that such feelings are not limited to the university sector but are reflective of broader society. A fundamental aspect of this is a feeling that we lack control over our lives. Though there are few things that we can control, one dimension is to frame the way the role of universities exist in society. Beyond anything I have argued in this paper is that we should be about promoting a sense of agency and leadership with both our students and well beyond. This should be the foundation on which all programs should be built – for anything less than that will always open up the question why universities exist at all.

References

- ACARA (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority's), 2012, *Civics and Citizenship Draft Program*, Sydney, Australia.
- Arvanitakis, J. & Marren, S. (2008), 'Putting the politics back into politics: Young people and democracy in Australia', discussion paper, Whitlam Institute, Sydney.
- Arvanitakis, J. (2011), 'Redefining the political moment', *Cosmopolitan Civil Societies: An Interdisciplinary Journal*, vol. 3, no. 2, p. 72–89.
- Arvanitakis, J. (2006), *The Cultural Commons of Hope*, Germany, VDM.
- Arvanitakis, J. and Bob Hodge (2012), 'Forms of Engagement and the Heterogeneous Citizen: Towards a reflexive model for youth workshops', *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement* 5: 20.
- Bexley, E., Richard James and Sophie Arkoudis (2011), *The Australian academic profession in transition: Addressing the challenge of reconceptualising academic work and regenerating the academic workforce*. Melbourne, Australia, Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne.
- Bollier, D. (2002). *Silent theft: the private plunder of our common wealth*. New York, Routledge.
- Bridgstock, R. (2009), 'The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills', *Higher Education Research & Development* 28 (1): 13.
- Collin, P. (2008), *Young people imagining a new democracy: Literature review*, report, Whitlam Institute, Sydney.
- Devine, M. (2011), 'Price is right', *Daily Telegraph*, Sydney, Australia, News Ltd.: 1.
- Doberneck, D., C. Glass and J. Schweitzer (2010), 'From rhetoric to reality: A typology of publically engaged scholarship', *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, vol. 14, no. 4, p. 5–35.
- Freire, P. (1972), *Pedagogy of the oppressed*, Harmondsworth, UK, Penguin.
- GCA (2012), *Grad Stats: Employment and Salary outcomes of recent higher education graduates*, G. C. Australia, Canberra, Australia, Graduate Careers Australia.
- Hardt, M. and A. Negri (2004), *Multitude : war and democracy in the age of Empire*. New York, Penguin.
- La Trobe University, 'Community engagement', viewed June 2012, www.latrobe.edu.au/bendigo/community.

- Monash University Community Engagement Framework, viewed June 2012, www.odvce.monash.edu.au/assets/documents/communityengagementframework_final_november_2010.pdf.
- Reid, D. (1995), *Sustainable development : an introductory guide*, London, Earthscan.
- Sinclair, M-L (2011), 'Developing a model for effective stakeholder engagement management', Curtin University of Technology, viewed June 2011, www.deakin.edu.au/arts-ed/apprj/articles/12-sinclair.pdf.
- Stanfield, J. II (1998), 'Ethnic modelling in qualitative research', in N. Denzin and Y. Lincoln (eds.), *The landscape of qualitative research*, Thousand Oaks, CA, Sage, p. 156–84.
- Youniss, J. and P. Levine (2009), 'Younger Americans act: An old idea for a new era', in J. Youniss and P. Levine (eds.), *Engaging young people in civic life*, Nashville, TN, Vanderbilt University Press, ch. 1.

Nathan Jun

Midwestern State University

Come, Let Us Reason Together

Abstract. What is it like to be a philosophy professor in one of the most reactionary states in the Union? As a discipline, philosophy prides itself on independent thinking and rigorous, reason-based analysis—but what happens when students in philosophy class not only appear incapable of thinking? What happens when they exhibit no signs of *wanting* to think? Sadly, there is nothing unusual about Texas students in this regard. They are merely an expression of wider trends that are evident throughout the United States. This essay is first and foremost a *cri de cœur*, but it is also an invitation to think carefully and critically about the contemporary education crisis and what we, as educators, can do about it.

¹ <http://truth-out.org/news/item/10144-texas-gop-declares-no-more-teaching-of-critical-thinking-skills-in-texas-public-schools>

² <http://www.nytimes.com/2011/02/28/opinion/28krugman.html>

³ <http://www.nytimes.com/2012/04/09/us/for-texas-schools-a-year-of-doing-withouthtml?pagewanted=all>

⁴ <http://www.nytimes.com/2010/03/13/education/13texas.html>

If being a professor in the United States of America in 2012 is comparable to being a character in a mildly amusing absurdist play, being a philosophy professor is comparable to waking up in some sort of Lovecraftian hellscape. If you are a non-American reader, you might think I am waxing hyperbolic; rest assured that I am not. You probably live in a country that still qualifies as civilized and, as such, cannot begin to comprehend what a bizarrely tragicomical state of affairs has taken root here. (To be frank, I can't entirely comprehend it either, and I am an American born and raised.) Yes, we have always been a dim-witted nation, but for a long time now it has seemed as though eight-tenths of the population has been stricken by an incurable stupidity virus. Nowhere is this epidemic more starkly on display than in the hallowed halls of academe, where tens of thousands of professors (scheming socialists and liberal ne'er-do-wells all!) struggle fruitlessly to convince our nation's youth that the earth is more than six thousand years-old.

Case in point: I live and work in Texas, a state whose all-powerful Republican Party has officially repudiated "critical skills" while endorsing creationism, climate change denial, and "vaccine choice" in its 2012 platform¹; a state whose high school graduation rate ranks forty-third in the nation² even as public education is decimated by draconian budget cuts³; a state where conservative ideologues write the history textbooks⁴ even as thirty-two percent

of Texas students fail to meet any of the ACT's college readiness benchmarks¹. Yes, Texans are religious people—nearly one-half of them attend a religious service at least once a week, compared to thirty-seven percent of Americans—but that religiosity bears strange fruit. Texas leads the nation in executions and illiteracy and ranks among the highest for its incarceration rate, number of teen pregnancies, number of people living below the poverty line, and number of people working below minimum wage². This is where I am expected to teach “the love of wisdom.”

My students are overwhelmingly drawn from poor, rural towns and the affluent, white suburbs of Dallas and Fort Worth. They are overwhelmingly Southern Baptist and megachurch evangelical and kneejerk Republican. Many of them have never ventured outside the state and honestly believe that Texas is the best place on earth. Having grown up under “No Child Left Behind,” they think of education as preparing for and taking standardized tests. Some have never read more than a dozen books in their entire lives. When I was a newly-radicalized twenty year-old protesting against the WTO, they were tiny children learning the alphabet in kindergarten. When 9/11 happened they had barely started elementary school. They have never known a world without the Internet or cell phones. They have no idea what the U.S. was like before George Bush and wars in the Middle East and the national security state.

Most American university administrators these days see students as “consumers” or “customers.” If William Deresiewicz is right, they see themselves not as the consumers but as the sellers. He calls them “Generation Sell” and says their:

Affect... like the entrepreneurial ideal [is] essentially everyone's now. Today's polite, pleasant personality is, above all, a commercial personality. It is the salesman's smile and hearty handshake, because the customer is always right and you should always keep the customer happy. If you want to get ahead, said Benjamin Franklin, the original business guru, make yourself pleasing to others³.

¹ <http://dropoutnation.net/2011/08/18/rick-perrys-school-reform-problem/>

² <http://thenewcivilrightsmovement.com/rick-perrys-texas-is-1-in-illiteracy-repeat-teen-births-pollution/politics/2011/10/07/27398>

³ <http://www.nytimes.com/2011/11/13/opinion/sunday/the-entrepreneurial-generation.html?pagewanted=all>

To be honest, most of my students don't have any identifiable "affect." They seem emotionally blank, zombified. They are completely unaware of what's happening in the world on any given day and, when I take the time to fill them in, they not only don't care but seem genuinely incapable of caring. The best among them are uber-pious zealots who, to their credit, are at least able to think about something besides Facebook; the worst are vacant-eyed drones obsessed with celebrity gossip, shopping, tweeting, and texting. Their religiosity, like so much else in their lives, is pure saccharine.

The sort of Millennials described by Deresiewicz – who are essentially "hipsters" – do not exist at my school. Frankly, I'm not sure how representative they are outside of large urban centers and elite liberal arts colleges. My students are shockingly homogenous in their dress and demeanor and either don't realize it or don't mind. Unlike Deresiewicz's hipsters, they do not come across as especially polite. On the contrary, they frequently do things that I find unbelievably rude, tactless, inconsiderate, and selfish. This isn't because they are malicious, but because they are completely and totally self-absorbed and so incapable of recognizing and caring about how their actions affect others. It would be wrong to call such people narcissists since they lack any realistic conception of an alternative. They have been told their entire lives that they alone are special, that they deserve to have whatever they want, and that the entire rest of world exists only to benefit them.

Having grown up in a hyper-consumer society, it is little wonder my students think of themselves first and foremost as entitled consumers. They are not producers, not creators, not thinkers. They do take themselves to have any active responsibilities beyond paying tuition and showing up to class (once in awhile). *I* am the one who is responsible for providing "services" to these "customers," and as customers, they are quick to complain when they are not satisfied. The purpose of a college education, after all, is credentialing, and no one needs philosophical training to become credentialed. What she needs is credit hours and a

diploma and a good grade-point average—and surely any student who does the bare minimum required to pass a stupid gen-ed philosophy class just *deserves* an ‘A’, right? What else is she paying for, if not that?

What is the function of a philosophy (or literature, or history, or sociology...) course in this kind of educational environment? As the teeming masses of engineering, nursing, and business students never tire of pointing out, “core” courses in the humanities and social sciences are not necessary in order to *become* a nurse, an engineer, or a businessperson. They are only necessary because administrators and bureaucrats require them as a portion of a student’s one-hundred and forty credit hours. The usual justification is that “core” courses promote essential skills such as oral and written communication or critical thinking. But the truth of the matter is that many employers these days get by just fine with subpar speakers and writers and actually prefer employees who are better at taking orders than thinking for themselves. The idea that reading poetry, studying philosophy, or writing term papers prepares one for life as an account executive at J.P. Morgan Chase is nonsense. (Even most graduate level business classes fail to do this—or so I have heard on more than one occasion.)

The more we tell students that we are “training” them for careers, the more they reasonably wonder why they are spending so much money on coursework which does nothing of the sort. If education is just credentialing, and credentialing is just a precondition for entry into the workforce, why not give students a full one-hundred and forty credit hours of meaningful vocational training? If, on the other hand, education means something more than credentialing, why not be honest with students and ourselves about what we’re doing? We’re not just providing vocational skills. The skills one gains from becoming educated are worth having either because they are valuable for their own sake or as because they are means to truly valuable ends, such as intelligent, informed political engagement. We do ourselves and our students a profound disservice when we try to justify everything in terms of financial and professional success. But here’s the problem: *my*

students don't understand any of this even when I try to explain it to them. The idea that college education might have some value beyond credentialing is simply incomprehensible to them. The very few who are capable of seeing beyond the next day, or the next week, see their future in purely financial terms. Many want to be rich; others just want to be comfortably bourgeois, with all that this entails materially. They have absolutely no aspirations beyond this; I'd have better luck talking to my dog about non-material aspirations.

If it is difficult for a chemistry professor or a sociology professor to make her subject seem relevant to such students, imagine how difficult it is for me. Although I specialize in and frequently teach what I think of as “engaged” philosophy – ethics, politics, and the like – students seldom find this any more interesting than the most abstract and rarefied topics in metaphysics and epistemology. When it comes to religion and politics, they typically march in lockstep with their parents and pastors; their minds are absolutely made up and impervious to any challenge. But more than this, they just don't care. My Herculean efforts notwithstanding, they consistently fail to appreciate the significance and relevance of philosophical, ethical, political, and religious questions. They don't want to learn how to think critically because they don't care whether their beliefs are reasonable or not.

None of this is a surprise when we consider who their parents and older role models are. In 2008 and 2009, how many of the adults in their lives flocked to the Tea Party—a group which has distinguished itself precisely by rejecting reason? In the self-contained world of the Tea Party, reason, like everything else, has a liberal bias. People do not have to hold themselves independently accountable for anything they say, think, or believe. Any opinion, no matter how inane, can be conveniently substantiated by spurious right-wing sources, and any contrary evidence can be dismissed as “biased.” It is impossible for such people to learn anything since as far as they are concerned their beliefs are always and already true while the beliefs of the opposition are always and already false. Obviously many of the students coming out of this world don't care about anything I have to say because they think

they already know everything. They don't want to learn anything; they want their diploma and a well-paying job.

There's a deep existential and generational issue here that I find troubling. When I was a teenager in Nineties, we rebelled. My teachers who grew up in the Seventies and Eighties rebelled, too. So did my parents, who grew up in the Sixties. Everyone knows that teenage rebellion is often short-lived and superficial, but it is vital and necessary. What I am seeing now is a whole generation of students who, by all reasonable appearances, have never rebelled and show no signs of wanting to rebel. At my current institution, where there are no College Democrats (or Jews, or atheists, for that matter...), being a Republican is on par with loving Jesus and the Dallas Cowboys—it's just what the students do. It would never occur to them to be anything else. This is truly sad, as there are few things in life more pathetic than an eighteen year-old Republican who is basically a younger version of his parents. (I remember a time when College Republicans were an exotic breed. Here, members of the exotic breed are called "Catholic.") I'm not saying that my students don't have any problems—how could one be eighteen years-old in the United States of 2012 and not have problems? What I'm saying is that they don't seem to be undergoing the kind of existential struggles that were once regarded as typical for people their age. If it is true that adolescence angst is an initial step toward finding oneself, then these young people don't have the slightest clue who they are beyond what their parents and pastors have told them. They have 'Romney/Ryan 2012' stickers on their pickup trucks, for God's sakes!

I do not expect help from the politicians, the bureaucrats, or the administrators. They will only continue to make matters worse. Nor do I expect help from powerful peers. The elite members of my profession cannot begin to appreciate any of this; the view from Cambridge, New Haven, and Princeton does not extend that far. They are too busy working on their research (that only other elites will read) while their graduate students (most of whom will end up unemployed, underemployed, or teaching in Texas) are busy looking after the undergraduates (who will form the next generation of crooked politicians and corrupt Wall Street

tycoons). Besides, considering how few of them actually teach, we can scarcely expect them to empathize with those who do next to nothing else—that is to say, nine-tenths of the philosophy professors in the United States. Nor can they relate to the absurdity of teaching philosophy to the most anti-philosophical generation of students in American history. They rarely have to deal with undergraduates and, when they do, these are often coming from Andover and Philips-Exeter—not Baptist home school.

There is plenty that needs to be changed, and radically so, but there is next to nothing that I can accomplish as a single, solitary individual. All I can do is roll my boulder up the hill and watch it fall down the other side.

And you must imagine me happy as I do it.

Prof. Ixe. D. Évian

Le professeur
Complainte dévaluée
par les pères

Monsieur le bon Doyen
J'ai reçu votre lettre
Que je lirai peut-être
Si vous m'laissez le temps
Je crains de recevoir
Une énième colère
Que vous ne savez taire
Pour remplir le crachoir
Monsieur le bon Doyen !
J' n'aurai pas su le faire
Savoir vous satisfaire
Me tenir dans le rang
C'est pas pour vous fâcher
Il faut que je vous dise
Cette fois est bien de mise
Comment vous m'exploitez
Depuis que j'suis embauché
J'ai vu mourir mon rêve
Crouler quelques collègues
Et pleurer étudiants
Jadis de cours chargés
J'ai servi comme un âne
Et là je me désâme
Dans ce poste régulier

Votre femme a tant souffert
Qu'elle vous voit dans une tombe !
Toutes ces heures à la longue
À écraser vos pairs
Demain de bon matin
Je claquerai la porte
Au nez de ces tâches mornes
J'irai sur les chemins
Je referai ma vie
Quoique vos patrons en pensent
Quitter cette triste danse
Et je dirai aux gens
Refusez d'obéir !
À bas les titulaires
De Faculté il n'y a guère
Refusez d'y pâtir
S'il faut souffrir tant
Je veux bien une vie autre
Libérée de vos fraudes
Monsieur le bon Doyen
Futile de s'acharner
Car vous me trouverez sans armes
Allongé sous un arbre
Et vous devrez m'virer

Pour la censure :

Ma femme a tant souffert

Qu'elle me voit dans une tombe !

Par Iketnuk

Voici un dialogue retrouvé

Résumé : Semaine de lecture de la session d'hiver 2001. Vendredi après-midi, au secrétariat du département de sociologie de l'Université de Montréal. Les professeurs *Simplicius*, *Sagreda* et *Salviatus*, discutent de la fonction de l'université dans la société. Manon L., la secrétaire, enregistra la conversation – *Comme ça. Je n'avais rien d'autre à faire* – et elle me l'a passée – *je sais que ce sont des choses que tu aimes*. Je ne suis pas sûr que je les aime vraiment, mais j'ai trouvé qu'elles avaient un certain intérêt.

20 mai 2001. Dialogue sur l'université.

Semaine de lecture de la session d'hiver 2001. Vendredi après-midi, au secrétariat du département de sociologie de l'Université de Montréal. Les professeurs *Simplicius*, *Sagreda* et *Salviatus*, discutent de la fonction de l'université dans la société. Manon L., la secrétaire, enregistra la conversation – *Comme ça. Je n'avais rien d'autre à faire* – et elle me l'a passée – *je sais que ce sont des choses que tu aimes*. Je ne suis pas sûr que je les aime vraiment, mais j'ai trouvé qu'elles avaient un certain intérêt.

*
* *

Premier mouvement : au secrétariat

– *Simplicius* : L'université est dans les mains de fonctionnaires qui ne pensent qu'en termes de productivité et d'organisation. Ce n'est plus l'université. Le ministre Legault l'a très bien dit au début de son torchon : « L'université est une institution en évolution ». Mais elle est tellement en évolution qu'elle muera en une succursale de *Microsoft* ou de *Monsanto*.

– *Sagrada* : Tu donnes trop d'importance à la politique gouvernementale.

– *Simplicius* : Sans doute. Ce qui est certain, c'est que la classe politique ne fait aucun effort pour ralentir la transformation et qu'elle laisse que les enjeux économiques immédiats, pilotés par les entreprises privées, fixent ce qui est rationnel...

– *Salviata* : Depuis quand l'économie ne dicte-t-elle pas sa loi? Veux-tu me faire accroire que tu penses que l'université allemande du XIX^{ème} n'était pas pilotée par la nécessité économique?

– *Simplicius* : Pas dans le même sens. Il y avait des espaces de liberté pour la pensée mais ces espaces ont disparu ou sont en train de disparaître. Il y avait une certaine hypocrisie – une grande, même – mais elle permettait de contourner les lois « objectives » du marché. Il y a maintenant un mouvement inexorable d'éloignement de toute possibilité de travail de pensée non asservi à la logique de l'efficacité ou des performances. Il suffit de considérer nos étudiants de doctorat, ils n'ont pas honte de dire qu'ils choisissent leur directeur en fonction de l'argent. Qu'ils fassent leur doctorat avec X car il peut les payer, ça va encore, mais qu'ils n'aient pas honte... Ça veut dire que l'université s'est déjà transformée en une entreprise financée pour réaliser du travail rentable. Le travail rentable devrait être laissé aux compagnies privées, elles le feraient encore plus efficacement. La pensée et la productivité ont un rapport au temps différent et elles sont toujours antinomiques.

– *Sagrada* : Dans l'histoire des universités on a de nombreux exemples où la pensée et la productivité n'étaient pas antinomiques. Galilée n'a pas seulement énoncé la loi d'inertie qui a été productive à long terme mais il a aussi « inventé » le télescope qui l'a été à court terme.

– *Simplicius* : Oui, mais personne ne le poussait dans le cul pour être productif. C'était lui qui imposait son rythme. Avez-vous lu le document de l'OCDE sur l'enseignement tertiaire? Non? Lisez-le. C'est un très beau document qui fait une projection de ce que l'université devrait être – c'est-à-dire de ce qu'elle

ne devrait pas être, à mon avis. Un instant... Je l'ai dans mon sac... Le voilà... Écoutez ce qu'ils disent dans l'avant-propos « Comment l'enseignement tertiaire... » L'université s'est transformée en enseignement tertiaire! Ce néologisme en dit beaucoup plus que des tonnes de documents gouvernementaux et si cette épithète passe dans le langage courant – et elle passera, j'en suis sûr – ça veut dire que la transformation est déjà faite...

– *Salviata* : Tu as une peur bleue des transformations. Il fut un temps où on voulait transformer...

– *Simplicius* : Oui, mais dans la bonne direction. Je n'ai pas peur des transformations. J'ai peur des changements irréversibles déclenchés par les intérêts immédiats des entreprises et des changements pour le changement. Mais, laisse-moi terminer donc je lisais que : « Comment l'enseignement tertiaire peut-il mieux répondre aux intérêts et aux choix de ses « clients », et avant tout de ses étudiants? » Sacrement! Clients! On n'est pas un centre d'achat!

– *Salviata* : Moi, je n'ai rien contre les centres d'achat. Je préfère un centre d'achat avec de bonnes choses et un grand choix à une petite...

– *Simplicius* : Non. L'université doit être un lieu de stabilité où les fluctuations sociales sont filtrées, pensées... où elles reçoivent un sens. Dans un centre d'achat il n'y a ni sens ni rapports humains. Il n'y a que des consommateurs, des clients et des vendeurs. Tout est en fonction de la vente. On regarde les marchandises, on choisit. Le choix! Tous les choix sont individuels sans aucune norme qui les guide. Sans éthique. L'éthique s'est transformée en un bric-à-brac professionnel...

– *Salviata* : Les universités au moyen-âge étaient fondées par des étudiants-clients qui, lorsqu'ils n'étaient pas contents de l'enseignement, fondaient une autre université... Personnellement je n'ai rien contre la diversité des choix. Ni contre les clients. Ni contre les supermarchés. Dans le supermarché il n'y a pas de rapports humains si le client est incapable d'en avoir. Tu es complètement aveuglé par la peur des nouveautés. Pour retourner à ton exemple de Galilée, il a bien été condamné par

l'église ! As-tu lu l'introduction de ses dialogues ? C'est un chef d'œuvre d'hypocrisie. Je me sens bien plus libre que Galilée, Hegel ou Heidegger dans mon enseignement. Ça fait vingt ans que j'enseigne comme je veux et de la manière que je veux. Personne ne m'a jamais rien dit, je n'ai jamais rien changé. Et ce n'est pas une nouvelle politique gouvernementale qui me fera changer quoi que ce soit.

– *Sagreda* : Si le gouvernement diminue les subventions et s'il demande aux profs de rendre compte de leur productivité, il y aura un changement et tu devras t'adapter.

– *Salviata* : Peut-être, mais cela n'implique pas que le changement sera nécessairement négatif. Négatif du point de vue de l'enseignement, je veux dire, au moins dans des disciplines comme la nôtre. Pour penser, on n'a pas besoin de subventions.

– *Simplicius* : Certes, pour penser on n'a pas besoin de subventions, mais le problème se situe à un autre niveau : l'université s'enlise dans la gestion. Elle est en train de devenir une structure qui phagocyte toutes les forces. On est en train de devenir des fonctionnaires au service de l'organisation universitaire et des techniciens au service des nouvelles technologies. Des nouvelles et des anciennes. Et là il n'y a plus d'espace pour un vrai enseignement. Pour un enseignement qui ne se dévitalise pas dans les analyses des résultats statistiques d'autres analyses...

– *Salviata* : Je ne suis pas d'accord. Je pense même qu'il y aura toujours plus d'espace pour les gens qui veulent enseigner. L'âge d'or des universités est une simple projection des gens incapables de saisir les transformations...

– *Sagreda* : De plus, les statistiques et les analyses sont les éléments nécessaires de tout travail scientifique et de toute... pensée.

– *Simplicius* : Seulement s'il y a une norme. Une transcendance. S'il est possible d'opérer des synthèses qui donnent un sens...

– *Salviata* : Quand, au XIIe siècle, on fonda les premières *studia generalia* ce fut pour s'adapter aux nouvelles conditions... les monastères n'étaient plus suffisants...

– *Simplicius* : Je les saisis même trop bien, les transformations. Recherche de partenariat avec les industries, travail sur des thématiques proposées par les acteurs sociaux...

– *Salviata* : Quand tu parles comme ça, tu es un homme du XIXe siècle qui observe...

– *Simplicius* : Oui. Oui, je suis nostalgique d'une université qui ne sacrifiait pas les exigences intellectuelles sur l'autel de la technique. Une université comme... comme... comme l'université de Berlin fondée par Humboldt.

– *Salviata* : Les conditions socio-économiques n'ont plus rien en commun. N'oublie pas que trois ans après la fondation de l'université de Berlin aura lieu celle qu'on appellera la bataille de nations contre l'empire napoléonien et que maintenant les nations se tirent les cheveux sous le regard à peine courroucé de l'empereur...

– *Sagreda* : De l'empereur... Vous l'avez voulue... Vous n'en avez pas marre de dire toujours les mêmes choses ?

– *Simplicius* : Non. Il faut que les gens continuent à dire les mêmes choses si les organisations étatiques et industrielles continuent à faire les mêmes choses.

– *Salviata* : Moi j'aimerais dire autre chose mais... je n'en suis pas capable. J'ai peur d'avoir attrapé la sclérose des intellectuels à temps plein qui pensent comme ils respirent... sans y penser... et sans penser... Si on retournerait à l'université ? Selon moi, dans l'enseignement, on continue à avoir des espaces de manœuvre immenses. On peut faire ce qu'on veut, si on n'est pas trop paresseux et borné...

– *Sagreda* : Même si je ne suis pas d'accord avec ta vision si volontariste de l'université je suis complètement d'accord qu'il n'y a jamais eu d'âge d'or...

– *Simplicius* : Vous parlez sans savoir ce que vous dites ! Il y eut une époque à laquelle les étudiants n'étaient pas une « clientèle » avec ses « besoins »...

– *Salviata* : Tu as raison l'université sous les nazis, Bismarck, Mussolini ou Lénine....

– *Simplicius* : Ça n’a rien à voir. Ou, si tu veux, le nazisme et le fascisme ne sont que des moments du mouvement de la modernité qui nous a conduits dans la boue actuelle...

– *Salviata* : Quelle boue ?

– *Sagreda* : Oui, quelle boue ?

– *Simplicius* : La boue dans laquelle vous pataugez avec vos grosses bottes qui éclaboussent tout ce qui vous entoure.

– *Sagreda* : T’exagères ! Allons prendre une bière. Elle nous fera du bien.

– *Salviata* : Je viens seulement si vous me promettez qu’on se tait au moins jusqu’à la brasserie.

Ils essayent inutilement de convaincre Manon de partir avec eux. « Je ne peux pas, je ne suis pas prof et je ne peux pas m’en aller quand je veux. Je vais vous rejoindre à cinq heures et demi. »

Résumé du dialogue précédent : Simplicius, Sagreda et Salviata, trois professeurs de sociologie, discutent passionnément, au secrétariat de leur département, de la fonction de l’université. Simplicius, très pessimiste, dit que l’université est en train de s’effriter sous les coups de bélier des gestionnaires, des économistes et des hommes politiques; Salviata défend l’idée que ce sont les profs et les étudiants qui « font » l’université et qu’aucune organisation ne peut brimer l’enseignement quand on y tient vraiment; Sagreda, moins radicale que Salviata et moins pessimiste que Simplicius s’efforce de trouver un terrain d’entente. Pour arrêter cette discussion entre sourdes Sagreda propose de continuer devant une bière au xxxx. La conversation avait été enregistrée par Manon, la secrétaire du département.

*
* * *

Deuxième mouvement

Quand Manon rejoignit les profs, ils étaient déjà à leur deuxième bock. Après les trois becs rituels, Manon s'assit à côté de Salviata, fouilla dans son sac pour mettre en marche l'enregistreuse et annonça qu'au département on avait reçu le dernier texte du ministre Legault où, entres autres, on disait qu'une partie du financement aux universités était conditionnée par l'atteinte de l'objectif d'un taux de réussite de 80 % au bac.

– *Simplicius* : T'vois! C'est criminel! L'anti élitisme s'est transformé en pure démagogie. Pire encore, en productivisme qui baigne dans l'ochlocratie. On est foutus!

– *Manon* : (À l'oreille de Salviata, tandis que Simplicius semblait chercher à savoir si le soutien-gorge de Sagreda était agrafé sur le devant) : Ocklo, quoi?

– *Salviata* : (à l'oreille de Manon) : Je ne sais pas, mais ne lui demande pas. Autrement il passera deux heures à nous expliquer l'oklo machin.

– *Sagreda* : Une autre tournée de rousse, ça va? Une rousse toi aussi, Manon?

– *Manon* : Oui. Comme vous.

– *Salviata* : (à l'oreille de Manon) : Il a de la chance, non seulement tu lui offres un troisième décollété à lorgner mais tu lui apportes une autre histoire qui le lancera dans une nouvelle tirade...

– *Sagreda* : (en s'adressant à Salviata et à Manon) : Qu'est-ce que vous fabriquez?

– *Salviata* : Rien. Je lui disais simplement qu'il est impossible de discuter avec vous deux...

– *Sagreda* : C'est toi qui fais entrer des renards dans le poulailler et puis tu t'étonnes si les poules...

– *Salviata* : Je n'aurais jamais pensé vous traiter de poules même si le coq...

– *Simplicius* : On ne peut pas discuter quand tu t’amuses à provoquer. Je ne pense pas que tu crois à ce que tu dis. T’es quand même pas une crétine...

– *Salviata* : Et pourtant j’y crois. Je dois être une crétine. Ce qui est sûr, c’est que je ne lâche pas facilement le morceau. Pour reprendre la discussion sur l’université sous un autre angle, toi, *Simplicius*, t’es un parfait exemple de comment un bon professeur peut créer des dégâts irréparables parmi ses étudiants. Bien pire que les mauvais profs.

– *Sagreda* : Arrête !

Même si l’« Arrête » de *Sagreda* était adressé à *Salviata*, *Simplicius* arrêta de fouiller les chemisiers. Il sortit son paquet de Gauloises, baissa la tête comme quand il cherchait un point d’appui solide pour repartir dans une de ses tirades qui décimait ses interlocuteurs. Mais, cette fois, *Salviata* ne lui laissa pas le temps de s’appuyer sur les blocs de départ. Elle partit à l’attaque avec toute la force de ses convictions et sans ménager aucune convention (il faut ajouter qu’avec *Simplicius* elle avait un vieux contentieux d’ordre moins intellectuel que la fonction de l’université : jeune étudiante elle avait été sa maîtresse pendant quelques mois lorsque la maîtresse officielle était rentrée en France pour assister son père... mais cela est sans importance pour notre suite. Disons, d’une importance relative comme toutes les histoires de cul et d’amour parmi les universitaires.)

– *Salviata* : J’ai mangé hier soir avec un groupe d’étudiants parmi lesquels il y avait quatre de tes étudiants. *Elle s’arrêta un instant pour attendre un « qui ? », qui n’arriva pas : ni Simplicius qui était complètement concentré sur sa cigarette, ni Sagreda qui griffonnait sur son agenda, ni Manon aux prises avec son bock ne firent le moindre signe.* Ils étaient certainement les plus préparés au point de vue académique mais aussi les plus... c’est difficile

à dire... C'est comme si tout ce qu'ils disaient se tenait mais qu'ils ne savaient pas de quoi ils parlaient.

– *Sagrada* : Souvent les étudiants devant un prof...

– *Salviata* : Non ce n'était pas l'effet « Je te montre que je cite l'auteur qui cite l'auteur cité par... ». C'était bien plus profond. C'était comme des enfants de six ans qui parlent avec sérieux de leurs amours... Derrière chaque phrase, derrière chaque mot on pouvait reconnaître Simplicius, mais c'est une chose d'entendre Simplicius qui chante la beauté du passé paysan, du mouvement des vaches et c'est autre chose d'entendre des jeunes qui n'ont jamais vu une poule dans une cour, parler de l'appauvrissement de la modernité.

– *Sagrada* : On peut quand même parler de ce qu'on n'a pas vécu directement! N'est-ce pas le propre des intellectuels de s'efforcer de comprendre des situations qui ne sont pas immédiatement reconductibles à leur expérience directe?

– *Simplicius* : Laisse-la continuer.

– *Salviata* : À un certain moment un étudiant me demanda pourquoi j'étais tellement entichée de Nietzsche. Je commençai à lui parler de la charge d'espoir qu'on trouve dans ses écrits, de l'importance de l'amitié dans sa vie et là... Les attaques de la brigade Simplicienne ont commencé... Adorno a dit cela... Derrida est un con mais il a écrit que... Rorty n'a rien compris... Simplicius lui, dit que... Aristote avait déjà écrit que... Jabès n'est pas le seul à... Toute la bullshit des citations et...

– *Sagrada* : Comme je t'ai dit, ce sont des étudiants de doctorat qui doivent montrer...

– *Salviata* : Laisse-moi finir. C'est beaucoup plus que cela. À un certain moment la plus smatte des quatre, une jeune au visage d'oiseau de proie et au débit incontrôlable fit toute une tirade sur la perte de sens dans notre société, sur le fait que la technique nous a détaché du rapport animal au monde... que les nouvelles générations ne savent plus mettre de freins à leurs désirs... qu'il n'y plus de normes... que la violence actuelle est gratuite... que même les femmes ont oublié leur rapport immédiat au corps... tout le baratin de Simplicius quoi... Non... je ne voulais pas

dire ça... Je veux dire que toutes les idées de Simplicios, quand elles sortent de la bouche de gens qui n'ont pas vécu comme lui dans un monde paysan, deviennent du baratin.

– *Sagreda* : quand tu parles de la société européenne de la Renaissance tu en parles parce que tu y as vécu, je suppose...

– *Manon* : Pourquoi on ne parle pas du voyage qu'on doit faire à New York ?

– *Simplicins* : après... après... laisse-la continuer.

– *Salviata* : Toi t'es réactionnaire dans le bon sens du terme. Tu opposes à la modernité et à la post-modernité un monde que tu as connu, dans lequel tu n'as jamais cessé de baigner... Tu n'as pas une once de citoyen... Tout en toi est paysan... C'est pour cela que tout ce que tu dis est si intéressant et nous force à réfléchir un peu plus en profondeur, à essayer de voir les ombres que la lumière artificielle de la technique déplace. Que tu penses que les ordinateurs soient là pour appauvrir le monde, qu'*Internet* ne soit qu'un monceau de données qui nous donnent l'illusion de connaître, ça va. On sait d'où ça vient. Tout cela dans ta bouche a un sens, mais quand ce sont des petits culs qui n'ont vu que des ordinateurs et des voitures qui crachent sur la technique, cela devient criminel, pour employer un terme que tu aimes tant. Ils ne sont pas de beaux réactionnaires intelligents comme toi, mais des petites hyènes rabougries qui dévorent tout ce qui leur passe sous les yeux. Des yeux pauvrement sélectifs : ils ne voient pas la beauté devant eux comme ils ne voient pas les horreurs du passé. Quand j'ai essayé de leur faire noter que la domination violente, gratuite, folle et dépourvue de sens existait déjà à l'époque de l'empire romain, des Grecs... tu sais ce qu'elle m'a répondu la Simplicienne ? Elle m'a dit que c'est parce que l'empire romain préparait la modernité. Que veux-tu répliquer ?

– *Sagreda* : Du Hegel... C'est du Hegel

– *Salviata* : Du Hegel mon... C'est du Simplicius mal digéré.

Mais pour moi la vraie question en est une autre : peut-on digérer du Simplicius sans devenir des clones qui argumentent sans rien comprendre à ce qu'ils disent, qui parlent après avoir

jeté tous les outils qui permettent de saisir le sens des choses. J'ai peur que ce soit impossible à moins qu'ils essayent de trahir le maître en se jetant dans les bras de la technique et de la littérature...

– *Sagreda* : Technique et littérature ? N'importe quoi !

– *Manon* : Pourquoi n'importe quoi ?

– *Sagreda* : Parce qu'ils ne trahiraient pas le maître en se jetant dans les bras de la littérature. Depuis des années Simplicius insiste sur l'importance de l'art...

– *Salviata* : Il insiste peut-être... Mais tout son système est « anti-artistique ». La structure, le système c'est ce qu'il y a de plus nuisible à la littérature...

– *Simplicius* : Le système n'est jamais nuisible quand il relève de la tentative de compréhension du monde, quand il est le lieu où les différents éléments conceptuels se dialectisent... Mais, j'aimerais mieux faire un pas en arrière. Dans ce que tu as dit, Salviata, il y a quelque chose de si grave que si tu as raison... Comment, quelqu'un qui croit en ce qu'il dit, qui a passé sa vie à essayer de réfléchir sans se faire absorber par le discours dominant, qui aime enseigner, dis-moi comment peut-il enseigner sans influencer les étudiants ? N'est-ce pas le but de l'enseignement que d'aider à réfléchir ? Faut-il ne pas croire en ce qu'on dit, faut-il être mauvais prof pour être un bon prof ? Dis-moi, toi qui es une si bonne pédagogue, que faire ?

– *Salviata* : Se taire.

Elle n'avait pas encore terminé de prononcer « taire », qu'elle regrettait déjà d'avoir été si brusque. Les yeux de Simplicius qui se mouillaient lentement, tendrement, lui asséchèrent la langue. Elle aurait voulu mettre un bémol, ajouter que ce « se taire » n'était qu'un choix temporaire, pratiquement un choix politique; qu'il devrait continuer à écrire et que dans quelques générations ce qu'il écrirait serait sans doute un baume. Que non seulement lui, mais que toute sa génération, aurait dû se taire; qu'ils étaient tous dans un cul de sac et qu'il fallait avoir le courage

de comprendre que bien des jeunes avait une expérience supérieure à la leur. Elle aurait aimé, mais elle ne put pas. Ses mots couraient dans tous les sens dans son cerveau mais ils ne trouvaient pas une voie de sortie... Elle aurait aimé dire qu'elle n'aimait pas en être arrivée là. Mais, en même temps, elle sentait qu'il fallait qu'elle le dise, parce que si c'était elle qui continuait à se taire, il n'aurait jamais compris... Peut-être qu'il ne se serait pas tu, peut-être qu'il se serait tu, peu importe, elle, par contre, elle était certaine qu'elle n'écraserait jamais ses étudiants avec la rigueur de sa réflexion ou la passion de ses envolées. Le conseil qu'elle avait donné à Simplicius se transformait en un ordre pour elle-même. Elle allait se taire. Jamais comme maintenant n'avait-elle été sûre que de ce qu'on connaît, il faut se taire, au moins à l'Université.

Manon : Garçon ! Une autre tournée, s'il vous plait. Vous savez, je vous aime beaucoup tous les trois, vous n'êtes pas chiants comme les autres profs, mais... mais vous êtes comme des petits enfants. Vous prenez vos jeux tellement au sérieux que ça devient pathétique.

Ezekiel Fry

Portland University

“I would prefer not to:” Ethical Action Inhumanities

Abstract: Using a combination of personal narrative, close reading, and philosophical inquiry, I address the tenuous role of the writing instructor within the university/college setting. My discussion is founded in a close reading of Herman Melville’s “Bartleby, the Scrivener” and builds towards defining a personal ethical practice around the issue of adjunct teaching. Through an evaluation of my own positionality I seek to approach the topic of contingent faculty in a new manner.

As I sit down to write this thing, I wonder, is this going to be another close-reading of *Bartleby*? Another attempt to push whatever is currently pissing me off onto the enigmatic scrivener? Am I going to use *Bartleby* as a way to examine the adjunctification of the university on a grand scale? Will I stick my hand up *Bartleby*'s backside and make him speak the words I feel are necessary? "I would prefer not to." Joking aside, *Bartleby* was my first exposure to Herman Melville way back in my first stint at community college. It was the first story I read that made me want to try arcane and esoteric things with literary texts. It was my gateway into this whole twisted world of literary analysis and critical chicanery. And perhaps more importantly, it was my first introduction to Herman Melville, who has come to be, for me, a mentor and a friend. Suffice it to say, that initial reading of *Bartleby* was fucking huge. It literally changed the course of my life and in many ways it's the reason I'm sitting here reading this haphazardly written eulogy to you now. This chapter of my life began with *Bartleby* and it is very likely closing with it as well. But more of that later.

I want to talk around *Bartleby* here, rather than through him. Instead of applying meaning to *Bartleby* and to his words, I am going to use the story and the figure as a thread to follow throughout the discussion of my own experiences. I don't have a bunch of stats, or articles with tragic examples of the affects of

graduate labor, adjuncts, or surrounding the corporatization of the university as a whole, but then again, I am fairly certain that we can all summon up several of these articles that have appeared just in the past month or so. There is no shortage of writing chronicling the steady shift from JOB jobs in academia to the new mercenary black-ops adjunct system. I both love and hate reading about how much this situation sucks. Justified anger is delicious. It's like movie theatre popcorn. It smells wonderful and tastes great, but it usually makes me want to vomit in the long run. I devour every new article that pops up about the profession, taking particular satisfaction in the ones that tell me I've been a fool to study literature and even better, the ones that tell me I have been doubly a fool for choosing to study literature beyond the bachelors. Ah yes, the sickly sweet stench of my hot-buttered bowl of self-loathing soothes my nerves like nothing else can. Despair can be a wonderfully blissful moment. But it's still nothing more than that. A moment. What happens when that moment passes? Where am I then? Has my situation changed? Anger is a nice quick fix, but it doesn't actually FIX anything. If I thought it was realistic I would swear off those bumper articles once and for all, but I know I'll be back and that cheap kick will once again take the edge off a complicated situation for an instant and then it'll fade back into reality. The reality of applying for jobs and receiving nothing but rejections. Preparing to teach classes that I still feel I have no business teaching. It is at moments like these that Bartleby comes back around.

Bartleby never lets on what is bothering him. In fact, it's rather presumptuous of me to say that anything is bothering him. He goes to great lengths to keep a piece (or all) of himself private from everyone involved in the story—the narrator, his co-workers, and perhaps especially the reader. It is possible to put just about anything on Bartleby if you want to. He can be whatever the reader needs him to be. And maybe that's the genius of the thing? The narrator applies his own meaning to Bartleby, and the reader probably wants to do that too. But Bartleby straight up refuses to be read like this. He is impenetrable. Close-reading and all

the theoretical tools that a well-institutionalized literary scholar can throw at the scrivener bounce of meaninglessly. Bartleby is a communist, Bartleby is a revolutionary, Bartleby is a union organizer, Bartleby is Jesus, Bartleby is a partridge in a pear tree. Bartleby remains unknowable, and even this “fact” of reading, is in itself a particular reading of the scrivener. My saying that Bartleby is unknowable is putting meaning into him—giving him more depth perhaps in some ways but effectively halting “the proliferation of meaning” surrounding his character (Foucault). If anybody is interested in this process, you should certainly check out Dan McCall’s book *The Silence of Bartleby* in which McCall grapples with this concept in a much more engaged manner than I am doing here. My point in bringing this whole line of thinking up is to show that it is unimportant, or at the very least a secondary concern, what I *think* Bartleby is doing within the story. Like a lot of Nathaniel Hawthorne’s shorter works, Bartleby as a text itself resists interpretation. And for that reason, and perhaps because of lazy scholarship, I am going to simply say: Bartleby *IS*. I’ll leave the rest of the heavy lifting up to you the audience, or to some future band of Bartleby scholars with more powerful microscopes and government-issued reading devices.

As a graduate student who plays a teacher in real life, I have my own experiences to draw from. I can strive through the telling of these experiences to give weight and depth to why I am writing this, and perhaps why I am writing it *THIS* way. I can try to show you how I feel, to move beyond *IS* in a practical sense. To apply meaning to my own experience. I am more or less comfortable doing this. However, I can’t speak to the experience of others who exist as graduate-assistants, adjuncts, fixed-term faculty, and a wide variety of other precarious positions within the institution. I’m going to try and treat their, your, whoever else’s experience in the same way I treat Bartleby. Your experience *IS*. And I don’t want to mess with that. I know that we all have unique experiences, reasons, and motivations for doing the things that

we do. And I can only really attempt to explain my own. If I can even do that. But I'll give it the old graduate-school try.

I've been at Portland State University for two years: learning, teaching, serving in administrative roles, and figuring out how to function in a giant neo-liberal organism. Even after two years I still feel like an interloper. I walk into the English Department office and the office manager barks at me with an accusatory tone: "can I help you?" I respond with, "just making some copies," or something else which attempts to justify my presence in this tenuous space. But what I really want to say is, "I'm sorry, my labor is currently being exploited by this institution and the least you could do is know my name. I know I'm merely a blip on the radar who will be back out in the weeds soon enough. My mailbox has my name on it, but it's a removable magnet, so really I'm here only in the most physical and immediate of ways, but please, my name is Zeke and you've been accusing me of stealing staplers for almost two years now." But I don't say that. I just internalize the sentiment that I DO NOT BELONG and try and figure out ways to prepare materials for class without going into the English office. In some ways I am grateful for this clear response from administrators: you are not important. It plays right into the justified anger gig that I was talking about at the beginning of this. I am being treated unfairly!!! And here's how! But again, as I have already stated, where does this get me? I'm still gonna keep making copies and teaching class and all the rest. My anger isn't gonna do much beyond making me feel powerful in that single moment. These situations draw attention to the precarious and temporary nature of my position as a graduate assistant, and the immediate awareness of this, makes me afraid. And my knee-jerk reaction to fear is anger. And then the anger fades and I keep towing the line. I resist in my head, but in my actions I keep on plugging away in the unreal, intensely hierarchical world of studying how to break down hierarchies and make literary texts speak in alignment with the need to break down hierarchies, all the while hoping that my ability to make these texts speak against

hierarchies will help propel me further up the chain of command. Another line on the ol' CV and the ability to beat out somebody else for a job or spot in a PHD program or generally feel some sort of self-satisfaction surrounding my ability to give Bartleby a Marxist spin and comfortably raise my fist in solidarity with the workers of the world from my actually quite secure position in a shared office with internet access and a refrigerator. Because, after all, even the episode where the manager doesn't know who I am, is ridiculous. I'm having my education paid for and get to play teacher for a couple of years, and I also get to address all this nonsense I'm talking about here. Do I want the manager to know my name because that's the decent thing? Perhaps...Or is it because I want a little slice of power? To move on up through the ranks and feel the pride, security, and ultimately POWER that appear, from this side of the desk, to accompany a tenured position in the capital A academy. If I'm truly honest with myself I have to admit that outside of these power dynamics I could give a fuck if the office manager knows my name or anything about me at all. It's ultimately irrelevant. But that silly old pride and desire for SUCCESS. Oh boy, what a wicked one.

The lawyer/narrator of *Bartleby* begins by dropping some big names. Before he can tell his story he needs to make sure the reader *knows* who he is. The narrator is an important man!!! Just listen up and he'll tell you how. It's only after this information is displayed that he launches into the strange case of Bartleby. The lawyer is assuredly nice and comfortable and swell and well-fed. He reemphasizes this situation time and again throughout the story. As Bartleby does whatever it is that Bartleby does, the lawyer ponders, questions, ruminates, and wrings his hands with impotent charity. "What can I do for Bartleby?!" The Lawyer says, "that is, what can I do for Bartleby without actually inconveniencing myself?" But I might also add that the Lawyer ought to consider asking himself, "Has Bartleby actually asked for my assistance? What are my intentions in trying to help this man?" Those are probably other things that the Lawyer ought to

consider, but for my purposes here the first sentiment will suffice. “Ah, Bartleby! Ah, Humanity!” But you’re still fired. And dead.

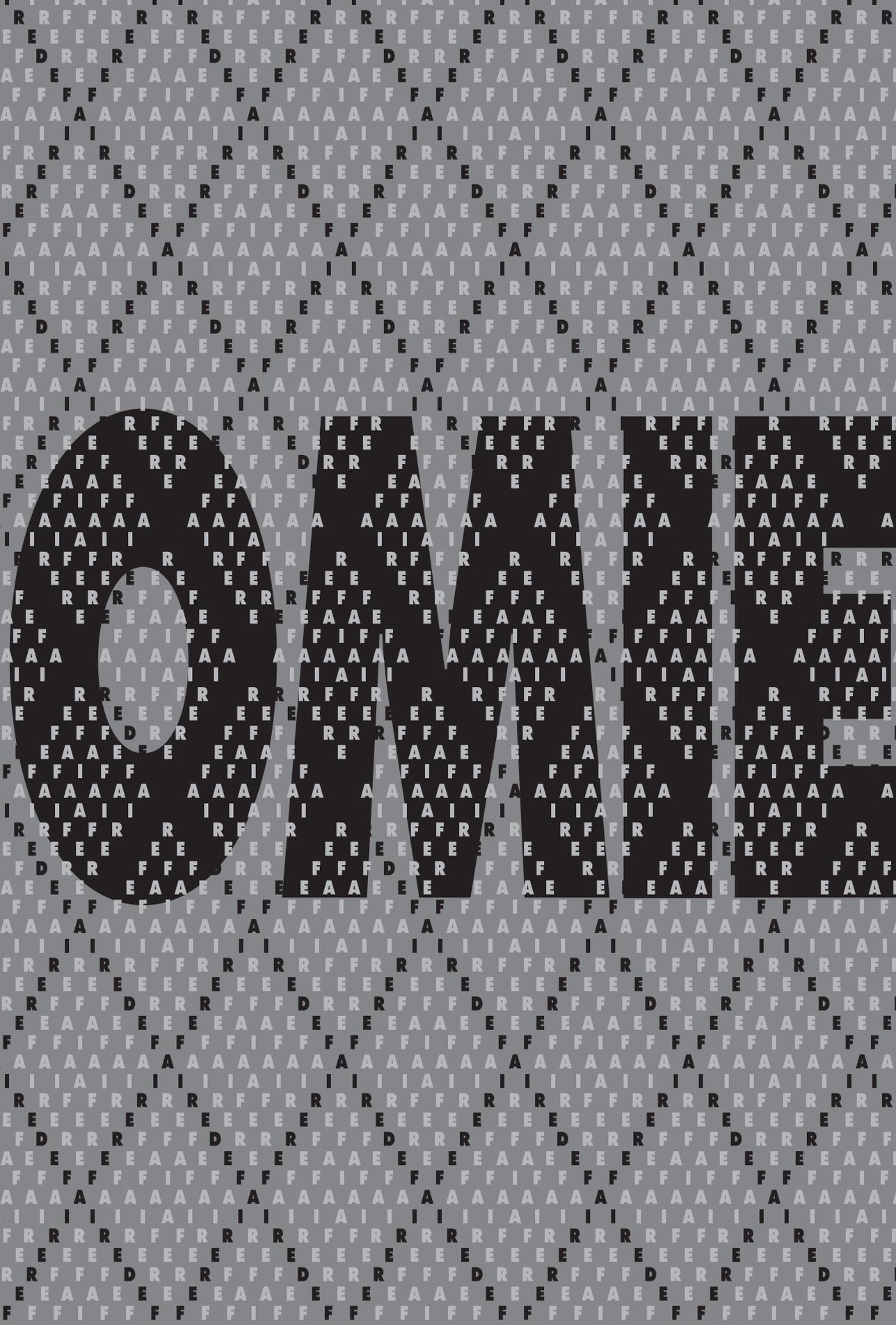
I wanted to do a maneuver here where I put myself in the position of Bartleby, or better yet, I could make Bartleby speak for all adjuncts and graduate assistants. We could all be enigmatic, persecuted little Bartlebys. But it doesn’t sit right with me. The more I think about it, the more I really press myself to examine my situation with whatever passes for objectivity (which probably isn’t much), the more it becomes apparent that I am certainly no Bartleby. I’ve been a fully funded, paid, and generally well treated, outlying member of a bourgeois profession who is often times consumed with financial worry and fear of the future. I’ve never had to subsist exclusively on one serving of gingernuts a day or sleep in my employer’s office. There are concerns and worries, but they aren’t gonna land me in the Tombs. I’m not Bartleby, but I might be the lawyer. Or at the very least I’ve been closer to the lawyer than I’ve been to Bartleby these past two years. And that is an interesting meal to digest to be sure. Because I’m not particularly fond of the lawyer. Never have been. But that doesn’t mean my position is any less related to his.

I’m walking out of Portland State University in June with an MA, two-plus years of teaching experience, a trove of beautiful books read and enjoyed, some really amazing conversations, and most importantly some phenomenal friends, colleagues, and mentors. I have no regrets about my experience. It is one of the best decisions I have ever made in my life. Absolutely. Going to graduate school in the humanities has been amazing. Life affirming and defining and I don’t think I’m being hyperbolic. It is what I always wanted to do and the discussions I have been able to become involved in, the places I have found myself, the opportunities that have opened up have been amazing—beyond amazing. They have been dreams come true. Standing in front of an intro to college writing class and getting to relate my experience as a writer and a not-always-so-excellent student to a new class is an experience unlike anything else I’ve encountered.

Being a small part in the empowerment of writers has made my day, my year, shit it's one of the things that has made my life worthwhile. And I don't want to give it up. I love to teach. I love to see students realize that they CAN be writers and thinkers—in fact they always have been. I love the whole damn thing. But...is it worth it going forward?

I just can't do it anymore. I'm done scaling the ladder. I don't want to compete with my friends for positions in PHD programs, for publications, for JOB jobs, or for anything. I love Herman Melville because he resists this sort of striving vehemently—both in his actions as a writer and in his works themselves. I treasure his work because it offers an alternative to the system that punches me in the face with its banality every afternoon. This competition is of course a foundation of the economic world I live in and the rest of the desert of late-capitalism that exists beyond the gates of the academy is a harsh endeavor as well. But I don't love that desert. It isn't the place of my dreams, and I can take some hits out there. I just don't want to throw any more punches in here. There are many other ways that my Masters degree can be utilized and if the system can be changed then perhaps one day we will all be working together rather than in competition. But I'm gonna go ahead and just remove myself from that race before the third lap starts. I'll be working towards new ideas in education. And I'll never be too far from the university. You might even find me at The Evergreen State College in Olympia, Washington leading a writing workshop or a series of seminars on early American literature, but I'm not going to be an adjunct. I'm through with trying to fit into that system. I'd like to stand with Bartleby on this one: "I would prefer not to." And the United States Post Office is hiring at 22 bucks an hour.





Henry A. Giroux

McMaster University

The Retreat of Academics as Public Intellectuals

Abstract. This article examines how the ideal of higher education as a public good is losing its claim to legitimacy in a society that increasingly defines market interests as the sole measure of individual and social value and teaching largely as a measurable and instrumental task. Against the neoliberal view of higher education as an adjunct of business culture, this essay argues for educators to take on the role of public intellectuals willing to engage in creating a formative culture of learning capable of nurturing the capacities necessary for sustaining the conditions for producing a critical citizenry willing to struggle for a democratic polity. In the current historical moment, higher education faces a crisis of enormous proportions. This essay examines the responsibility of academics in dark times, and what it might mean for scholars not only to redefine the meaning of higher education as a public value, but also the promise of academics to take up pedagogy as crucial to developing the formative culture that make a democracy possible. At stake here is a notion of intellectual practice that refuses both the narrow instrumentality and privileged isolation of the academy, while affirming a broader vision of learning that links knowledge to the power of self-definition and the critical capacities of administrators, academics, and students to expand the scope of democratic freedoms, particularly as they address the crisis of higher education as part and parcel of the crisis of democracy itself.

At a time when higher education is under siege all over the globe by market mentalities and moralities, there is an urgent necessity on the part of the American public to reclaim the academy in its multiple forms as a site of critique and a public good, one that connects knowledge and power, scholarship and public life, and pedagogy and civic engagement. The current assault on higher education by the apostles of neoliberalism and religious fundamentalists makes clear that it should not be harnessed to cost-benefit analyses or the singular needs of corporations, which often leads to the loss of egalitarian and democratic pressures. Universities should be about more than developing work skills. They must also be about producing civic minded and critically engaged citizens – citizens who can engage in debate, dialogue, and bear witness to a different and critical sense of remembering, agency, ethics, and collective resistance. Universities are one of the few places left where a struggle for the commons, for public life, if not, democracy itself can be made visible through the medium of collective voices and social movements energized by the need for a counter to authoritarian capitalism.

We are living in a time in which democratic institutions and public spheres are being downsized, if not altogether disappearing. As these institutions vanish – from public schools to health care centers – there is also a serious erosion of the discourses of community, justice, equality, public values, and the common

good. We increasingly live in societies based on the vocabulary of ‘choice’ and a denial of reality – a denial of massive inequality, social disparities, the irresponsible concentration of power in relatively few hands, and a growing machinery of social and civil death¹. More and more individuals and groups are become imaginary others defined by a free floating capitalist class that inscribes them as disposable, redundant, and irrelevant. The American public increasingly inhabits zones of hardship, suffering, and terminal exclusion. This is all the more reason for scholars to address important social issues and for the university to defend itself as a democratic public sphere.

We live in a world in which everything is now privatized, transformed into “spectacular spaces of consumption,” and subject to the vicissitudes of the national security state². One consequence is the emergence of what the late Tony Judt called an “eviscerated society” – “one that is stripped of the thick mesh of mutual obligations and social responsibilities to be found in” any viable democracy³. This grim reality has been called a “failed sociality” – a failure in the power of the civic imagination, political will, and open democracy. As the welfare state continues to be attacked and the punishing state increasingly criminalizes social issues, extending from homelessness and peaceful protest to dress code violations in public schools, academics and other cultural workers should not, under the guise of professionalism, remove themselves from ethical considerations and the power relations that impact them and the world. Nor should they claim disinterestedness at a time when the very concepts of justice, equality, freedom, and democracy are actively traded for the forces of privatization, consumerism, unchecked individualism, and “a political culture of hyper punitiveness.”⁴

The university likewise should not collude with the ongoing assaults against social provisions that are waged by policymakers who view marginalized populations as disposable, as waste products of a society that would rather warehouse its citizens, particularly poor minorities, in dilapidated schools and prisons than provide them with decent social protections, health care,

¹ See, for instance, on the rise of the racist punishing state, Michelle Alexander, *The New Jim Crow: Mass Incarceration in the Age of Colorblindness* (New York: The New Press, 2010); on the severe costs of massive inequality, Joseph E. Stiglitz, *The Price of Inequality: How Today Divided Society Endangers Our Future* (New York: Norton, 2012); on the turning of public schools into prisons, see Annette Fuentes, *Lockdown High: When the Schoolhouse Becomes a Jailhouse* (New York: Verso, 2011).

² Quoted in Michael L. Silk and David L. Andrews. “(Re)Presenting Baltimore: Place, Policy, Politics, and Cultural Pedagogy,” *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 33 (2011), p. 436.

³ Judt cited in Terry Eagleton, “Reappraisals: What is the worth of social democracy?” *Harper’s Magazine* (October 2010), p. 78. Online: <http://www.harpers.org/archive/2010/10/0083150>

⁴ Steve Herbert and Elizabeth Brown, “Conceptions of Space and Crime in the Punitive Neoliberal City,” *Antipode* (2006), p. 757.

jobs, a quality education, and a future that matters¹. Hence, one goal of those concerned about creating engaged citizens capable of struggling for a radical democracy is to develop new pedagogical practices and modes of civic literacy that connect rigorous scholarship to important social issues, such as the war being waged on youth today, the increasing militarization of all aspects of society, the attack on the welfare state, the growing assault on women's civil and reproductive rights, and the escalating destruction of the environment.

There is a need to reclaim those vibrant ideologies, legacies, and struggles that served and continue to serve as a reminder of how important the liberal arts are, not just as specific fields of study, but also as a broader civic educational force that enables the development of the formative culture necessary for all students to enliven the imagination, think critically, recognize the ethical grammar of suffering, and connect public values to collective struggles that expand and deepen the processes of democracy. Informing such a project would be an attempt to develop a language of critique and possibility, one that recognizes that education is, in part, a moral and political practice whose mission, as the poet Robert Hass points out, "is to refresh the idea of justice going dead in us all the time."²

As the language of privatization, deregulation, and commodification replaces the discourse of the public good, all things public, including public schools, libraries, transportation systems, crucial infrastructures, and public services are viewed either as a drain on the market or as a pathology³. The corrupting influence of money and concentrated power not only supports the mad violence of the defense industry, but turns politics itself into mode of sovereignty in which sovereignty now becomes identical with policies that benefit the rich, corporations, and the defense industry."⁴ Thomas Frank is on target when he argues that "Over the course of the past few decades, the power of concentrated money has subverted professions, destroyed small investors, wrecked the

¹ Henry A. Giroux, *Education and the Crisis of Public Values* (New York: Peter Lang, 2013) and Henry A. Giroux, *The Education Deficit and the War on Youth* (New York: Monthly Review Press, 2013).

² Hass cited in Sarah Pollock, "Robert Hass," *Mother Jones* (March–April 1992), p. 22.

³ George Lakoff and Glenn W. G. Smith, "Romney, Ryan and the Devil's Budget," *Reader Supported News* (August 22, 2012). Online: <http://blogs.berkeley.edu/2012/08/23/romney-ryan-and-the-devils-budget-will-america-keep-its-soul/>

⁴ João Biehl, *Vita: Life in a Zone of Social Abandonment* (Los Angeles: University of California Press, 2005). These zones are also brilliantly analyzed in Chris Hedges and Joe Sacco, *Days of Destruction, Days of Revolt* (New York: Knopf, 2012).

regulatory state, corrupted legislators en masse and repeatedly put the economy through the wringer. Now it has come for our democracy itself.”¹

Individual prosperity becomes the greatest of social achievements because it allegedly drives innovation and creates jobs. At the same time, massive disparities in income and wealth are celebrated as a justification for a survival of the fittest ethic and homage to a ruthless mode of unbridled individualism. Vulnerable populations once protected by the social state are now considered a liability because they are viewed as either flawed consumers or present a threat to a right-wing Christian view of America as a white, protestant public sphere. The elderly, young people, the unemployed, immigrants, and poor whites and minorities of color now constitute a form of human waste and are considered disposable, unworthy of sharing in the rights, benefits, and protections of a substantive democracy. Clearly, this new politics of disposability and culture of cruelty represents more than an economic crisis, it also speaks to a deeply rooted crisis of education, agency, and social responsibility.

Under such circumstances, to cite C. Wright Mills, we are seeing the breakdown of democracy, the disappearance of critical intellectuals, and “the collapse of those public spheres which offer a sense of critical agency and social imagination.”² Since the 1970s, we have witnessed the forces of market fundamentalism strip education of its public values, critical content, and civic responsibilities as part of its broader goal of creating new subjects wedded to consumerism, risk-free relationships, and the destruction of the social state. Tied largely to instrumental purposes and measurable paradigms, many institutions of higher education are now committed almost exclusively to economic goals, such as preparing students for the workforce. Universities have not only strayed from their democratic mission, they seem immune to the plight of students who have to face a harsh new world of high unemployment, the prospect of downward mobility, debilitat-

¹ Thomas Frank, “It’s a rich man’s world: How billionaire backers pick America’s candidates,” *Harper’s Magazine* (April 2012). Online: <http://harpers.org/archive/2012/04/0083856>

² C. Wright Mills, *The Politics of Truth: Selected Writings of C. Wright Mills*, (New York: Oxford University Press, 2008), p. 200.

ing debt, and a future that mimics the failures of the past. The question of what kind of education is needed for students to be informed and active citizens is rarely asked¹.

Within both higher education and the educational force of the broader cultural apparatus – with its networks of knowledge production in the old and new media – we are witnessing the emergence and dominance of a powerful and ruthless, if not destructive, market-driven notion of education, freedom, agency, and responsibility. Such modes of education do not foster a sense of organized responsibility central to a democracy. Instead, they foster what might be called a sense of organized irresponsibility – a practice that underlies the economic Darwinism and civic corruption at the heart of American and, to a lesser degree, Canadian politics.

The anti-democratic values that drive free market fundamentalism are embodied in policies now attempting to shape diverse levels of higher education all over the globe. The script has now become overly familiar and increasingly taken for granted, especially in the United States and increasingly in Canada. Shaping the neoliberal framing of public and higher education is a corporate-based ideology that embraces standardizing the curriculum, top-to-down governing structures, courses that promote entrepreneurial values, and the reduction of all levels of education to job training sites. For example, one university is offering a master's degree to students who commit to starting a high-tech company while another allows career officers to teach capstone research seminars in the humanities. In one of these classes, the students were asked to “develop a 30-second commercial on their ‘personal brand.’”²

Central to this neoliberal view of higher education is a market-driven paradigm that wants to eliminate tenure, turn the humanities into a job preparation service, and reduce most faculty to the status of part-time and temporary workers, if not simply a new subordinate class of disempowered educators. The indentured service status of such faculty is put on full display as some colleges have resorted to using “temporary service agencies

¹ Stanley Aronowitz, “Against Schooling: Education and Social Class,” in *Against Schooling*, (Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2008), p. xii.

² Kate Zernike, “Making College ‘Relevant,’” *The New York Times* (December 29, 2009).

to do their formal hiring.”¹ Faculty in this view are regarded as simply another cheap army of reserve labor, a powerless group that universities are eager to exploit in order to increase the bottom line while disregarding the needs and rights of academic laborers and the quality of education that students deserve.

There is no talk in this view of higher education about shared governance between faculty and administrators, nor of educating students as critical citizens rather than potential employees of Wal-Mart. There is no attempt to affirm faculty as scholars and public intellectuals who have both a measure of autonomy and power. Instead, faculty members are increasingly defined less as intellectuals than as technicians and grant writers. Students fare no better in this debased form of education and are treated either as consumers or as restless children in need of high-energy entertainment – as was made clear in the 2012 Penn State scandal². Nor is there any attempt to legitimate higher education as a fundamental sphere for creating the agents necessary for an aspiring democracy. This neoliberal corporatized model of higher education exhibits a deep disdain for critical ideals, public spheres, and practices that are not directly linked to market values, business culture, the economy, or the production of short term financial gains. In fact, the commitment to democracy is beleaguered, viewed less as a crucial educational investment than as a distraction that gets in the way of connecting knowledge and pedagogy to the production of material and human capital.

Higher Education and the Crisis of Legitimacy

In the United States, many of the problems in higher education can be linked to low funding, the domination of universities by market mechanisms, the rise of for-profit colleges, the intrusion of the national security state, and the lack of faculty self-governance, all of which not only contradicts the culture and democratic value of higher education but also makes a mockery of the very meaning and mission of the university as a democratic public sphere. Decreased financial support for higher education stands in sharp contrast to increased support for tax benefits for

¹ Scott Jaschik, “Making Adjuncts Temps—Literally,” *Inside Higher Ed* (August 9, 2010). Online: <http://www.insidehighered.com/news/2010/08/09/adjuncts>

² Henry A. Giroux and Susan Searls Giroux, “Scandalous Politics: Penn State and the Return of the Repressed in Higher Education,” *JAC*, 32:1-2, p. 57-82.

the rich, big banks, the Defense Budget, and mega corporations. Rather than enlarge the moral imagination and critical capacities of students, too many universities are now wedded to producing would-be hedge fund managers, depoliticized students, and creating modes of education that promote a “technically trained docility.”¹ Strapped for money and increasingly defined in the language of corporate culture, many universities are now “pulled or driven principally by vocational, [military], and economic considerations while increasingly removing academic knowledge production from democratic values and projects.”²

College presidents are now called CEOs and speak largely in the discourse of Wall Street and corporate fund managers while at the same time moving without apology or shame between interlocking corporate and academic boards. Venture capitalists scour colleges and universities in search of big profits to be made through licensing agreements, the control of intellectual property rights, and investments in university spinoff companies. In this new Gilded Age of money and profit, academic subjects gain stature almost exclusively through their exchange value on the market. It gets worse as exemplified by one recent example. BB&T Corporation, a financial holdings company, gave a \$1 million gift to Marshall University’s business school on the condition that *Atlas Shrugged* by Ayn Rand [Paul Ryan’s favorite book] be taught in a course. What are we to make of the integrity of a university when it accepts a monetary gift from a corporation or rich patron demanding as part of the agreement the power to specify what is to be taught in a course or how a curriculum should be shaped? Some corporations and universities now believe that what is taught in a course is not an academic decision but a market consideration.

Not only does neoliberalism undermine both civic education and public values and confuse education with training, it also treats knowledge as a product, promoting a neoliberal logic that views schools as malls, students as consumers, and faculty as entrepreneurs. It gets worse. As Stanley Aronowitz points out, [t]he absurd neoliberal idea that users should pay for every public

¹ Martha C. Nussbaum, *Not For Profit: Why Democracy Needs The Humanities*, (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2010), p. 142.

² Greig de Peuter, “Universities, Intellectuals, and Multitudes: An Interview with Stuart Hall”, in Mark Cote, Richard J. F. Day, and Greig de Peuter, eds., *Utopian Pedagogy: Radical Experiments against Neoliberal Globalization* (Toronto: University of Toronto Press, 2007), p. 111.

good from parks and beaches to highways has reached education with a vengeance”¹ as more and more students are forced to give up attending college because of skyrocketing tuition rates. In addition, thousands of students are now saddled with debts that will bankrupt their lives in the future. Unfortunately, one measure of this disinvestment in higher education as a public good can be seen in the fact that many states such as California are spending more on prisons than on higher education². Educating low income and poor minorities to be engaged citizens has been undermined by an unholy alliance of law and order conservatives, private prison corporations, and prison guard unions along with the rise of the punishing state, all of whom have an invested interest in locking more people up, especially poor minority youth, rather than educating them. It is no coincidence that as the U.S., and Canada to a lesser degree, disinvests in the institutions fundamental to a democracy, it has invested heavily in the rise of the prison-industrial complex, and the punishing-surveillance state. The social costs of prioritizing punishing over educating is clear in one shocking statistic provided by a recent study which states that “by age 23, almost a third of Americans or 30.2 percent have been arrested for a crime... that researchers say is a measure of growing exposure to the criminal justice system in everyday life.”³

Questions regarding how education might enable students to develop a keen sense of prophetic justice, utilize critical analytical skills, and cultivate an ethical sensibility through which they learn to respect the rights of others are becoming increasingly irrelevant in a market-driven and militarized university. As the humanities and liberal arts are downsized, privatized, and commodified, higher education finds itself caught in the paradox of claiming to invest in the future of young people while offering them few intellectual, civic, and moral supports.

If the commercialization, commodification, and militarization of the university continue unabated, higher education will become yet another one of a number of institutions incapable of fostering critical inquiry, public debate, human acts of justice, and public

¹ Aronowitz, *Against Schooling*, p. xviii.

² Les Leopold, “Crazy Country: 6 Reasons America Spends More on Prisons Than On Higher Education,” *Alternet*, (August 27, 2012). Online: <http://www.alternet.org/education/crazy-country-6-reasons-america-spends-more-prisons-higher-education?paging=off>. On this issue, see also the classic work by Angela Davis: *Are Prisons Obsolete?* (New York: Open Media, 2003) and Michelle Alexander, *New Jim Crow: Mass Incarceration in the Age of Colorblindness* (New York: New Press, 2012).

³ Erica Goode, “Many in U.S. Are Arrested by Age 23, Study Finds,” *New York Times* (December 19, 2011), p.A15.

values. But the calculating logic of the corporate university does more than diminish the moral and political vision and practices necessary to sustain a vibrant democracy and an engaged notion of social agency. It also undermines the development of public spaces where matters of dissent, critical dialogue, social responsibility, and social justice are pedagogically valued – viewed as fundamental to providing students with the knowledge and skills necessary to address the problems facing the nation and the globe. Such democratic public spheres are especially important at a time when any space that produces “critical thinkers capable of putting existing institutions into question” is under siege by powerful economic and political interests¹.

Higher education has a responsibility not only to search for the truth regardless of where it may lead, but also to educate students to make authority and power politically and morally accountable while at the same time sustaining “the idea and hope of a public culture.”² Though questions regarding whether the university should serve *strictly* public rather than private interests no longer carry the weight of forceful criticism they did in the past, such questions are still crucial in addressing the purpose of higher education and what it might mean to imagine the university’s full participation in public life as the protector and promoter of democratic values.

What needs to be understood is that higher education may be one of the few public spheres left where knowledge, values, and learning offer a glimpse of the promise of education for nurturing public values, critical hope, and a substantive democracy. It may be the case that everyday life is increasingly organized around market principles; but confusing a market-determined society with democracy hollows out the legacy of higher education, whose deepest roots are moral, not commercial. This is a particularly important insight in a society where the free circulation of ideas are not only being replaced by ideas managed by the dominant media, but where critical ideas are increasingly viewed or dismissed as banal, if not reactionary. Celebrity culture and the commodification of culture now constitute a powerful

¹ Cornelius Castoriadis, “Democracy as Procedure and democracy as Regime,” *Constellations* 4:1 (1997), p. 5.

² George Scialabba, *What Are Intellectuals Good For?* (Boston: Pressed Wafer, 2009) p. 4.

form of mass illiteracy and increasingly permeate all aspects of the educational force of the wider cultural apparatus. But mass illiteracy does more than depoliticize the public, it also becomes complicit with the suppression of dissent. Intellectuals who engage in dissent and “keep the idea and hope of a public culture alive,”¹ are often dismissed as irrelevant, extremist, or un-American. Moreover, anti-public intellectuals now dominate the larger cultural landscape, all too willing to flaunt co-option and reap the rewards of venting insults at their assigned opponents while being reduced to the status of paid servants of powerful economic interests. At the same time, there are too few academics willing to defend higher education for its role in providing a supportive and sustainable culture in which a vibrant critical democracy can flourish.

These issues, in part, represent political and pedagogical concerns that should not be lost on either academics or those concerned about the purpose and meaning of higher education. Democracy places civic demands upon its citizens, and such demands point to the necessity of an education that is broad-based, critical, and supportive of meaningful civic values, participation in self-governance, and democratic leadership. Only through such a formative and critical educational culture can students learn how to become individual and social agents, rather than merely disengaged spectators, able both to think otherwise and to act upon civic commitments that demand a change in the structure and nature of power relations and arrangements fundamental to promoting the common good and producing a meaningful democracy.

¹ *Ibid.*

Dreaming the Impossible

Reclaiming higher education as a democratic public sphere begins with the crucial project of challenging, among other things, those market fundamentalists, religious extremists, and rigid ideologues who harbor a deep disdain for critical thought and healthy skepticism, and who look with displeasure upon any form of education that teaches students to read the word and the world critically. The radical imagination in this discourse

is viewed as dangerous and a dire threat to political authorities. One striking example of this view was expressed recently by former Senator Rick Santorum who has argued that there is no room for intellectuals in the Republican Party¹. Needless to say, education is not only about issues of work and economics, but also about questions of justice, social freedom, and the capacity for democratic agency, action, and change, as well as the related issues of power, inclusion, and citizenship. These are educational and political issues, and they should be addressed as part of a broader effort to re-energize the global struggle for social justice and democracy.

If higher education is to characterize itself as a site of critical thinking, collective work, and public service, educators and students will have to redefine the knowledge, skills, research, and intellectual practices currently favored in the university. Central to such a challenge is the need to position intellectual practice “as part of an intricate web of morality, rigor and responsibility”² that enables academics to speak with conviction, use the public sphere to address important social problems, and demonstrate alternative models for bridging the gap between higher education and the broader society. Connective practices are key: it is crucial to develop intellectual practices that are collegial rather than competitive, refuse the instrumentality and privileged isolation of the academy, link critical thought to a profound impatience with the status quo, and connect human agency to the idea of social responsibility and the politics of possibility.

Connection also means being openly and deliberately critical and worldly in one’s intellectual work. Increasingly, as universities are shaped by a culture of fear in which dissent is equated with treason, the call to be objective and impartial, whatever one’s intentions, can easily echo what George Orwell called the official truth or the establishment point of view. Lacking a self-consciously democratic political focus, teachers are often reduced to the role of a technician or functionary engaged in formalistic rituals, unconcerned with the disturbing and urgent problems that confront the larger society or the consequences of one’s

¹ Cited in Scott Jaschik, “Santorum’s Attack on Higher Education,” *Inside Higher Ed*. Online: <http://www.insidehighered.com/news/2012/02/27/santorums-views-higher-education-and-satan>

² Greig de Peuter, “Universities, Intellectuals and Multitudes: An Interview with Stuart Hall,” in Mark Cote, Richard J. F. Day, and Greig de Peuter, eds. *Utopian Pedagogy: Radical Experiments Against Neoliberal Globalization* (Toronto: University of Toronto Press, 2007), p. 113-114.

pedagogical practices and research undertakings. In opposition to this model, with its claims to and conceit of political neutrality, I argue that academics should combine the mutually interdependent roles of critical educator and active citizen. This requires finding ways to connect the practice of classroom teaching with the operation of power in the larger society and to provide the conditions for students to view themselves as critical agents capable of making those who exercise authority and power answerable for their actions. Such an intellectual does not train students solely for jobs, but also educates them to question critically the institutions, policies, and values that shape their lives, relationships to others, and myriad connections to the larger world.

I think Stuart Hall is on target here when he insists that educators also have a responsibility to provide students with “critical knowledge that has to be ahead of traditional knowledge: it has to be better than anything that traditional knowledge can produce, because only serious ideas are going to stand up.”¹ At the same time, he insists on the need for educators to “actually engage, contest, and learn from the best that is locked up in other traditions,” especially those attached to traditional academic paradigms². It is also important to remember that education as a utopian project is not simply about fostering critical consciousness but also about teaching students to take responsibility for one’s responsibilities, be they personal, political, or global. Students must be made aware of the ideological and structural forces that promote needless human suffering while also recognizing that it takes more than awareness to resolve them. This is the kind of intellectual practice that Zygmunt Bauman calls “taking responsibility for our responsibility,”³ one that is attentive to the suffering and needs of others.

Education cannot be decoupled from what Jacques Derrida calls a democracy to come, that is, a democracy that must always “be open to the possibility of being contested, of contesting itself, of criticizing and indefinitely improving itself.”⁴ Within this project of possibility and impossibility, education must be understood as a deliberately informed and purposeful political

¹ *Ibid.*, p. 113-114.

² *Ibid.*, p. 117.

³ Cited in Madeline Bunting, “Passion and Pessimism,” *The Guardian* (April 5, 2003). Online: <http://books.guardian.co.uk/print/0,3858,4640858,00.html>.

⁴ Giovanna Borradori, ed., “Autoimmunity: Real and Symbolic Suicides—A Dialogue with Jacques Derrida,” in *Philosophy in a Time of Terror: Dialogues with Jurgen Habermas and Jacques Derrida* (Chicago: University of Chicago Press, 2004). p. 121.

and moral practice, as opposed to one that is either doctrinaire, instrumentalized, or both. Moreover, a critical pedagogy should be engaged at all levels of schooling. Similarly, it must gain part of its momentum in higher education among students who will go back to the schools, churches, synagogues, and workplaces in order to produce new ideas, concepts, and critical ways of understanding the world in which young people and adults live. This is a notion of intellectual practice and responsibility that refuses the insular, overly pragmatic, and privileged isolation of the academy. It also affirms a broader vision of learning that links knowledge to the power of self-definition and to the capacities of students to expand the scope of democratic freedoms, particularly those that address the crisis of education, politics, and the social as part and parcel of the crisis of democracy itself.

In order for critical pedagogy, dialogue, and thought to have real effects, they must advocate the message that all citizens, old and young, are equally entitled, if not equally empowered, to shape the society in which they live. This is a message we heard from the brave students fighting tuition hikes and the destruction of civil liberties and social provisions in Quebec and to a lesser degree in the Occupy Wall Street movement. If educators are to function as public intellectuals, they need listen to young people all over the world who are insisting that the relationship between knowledge and power can be emancipatory, that their histories and experiences matter, and that what they say and do counts in their struggle to unlearn dominating privileges, productively reconstruct their relations with others, and transform, when necessary, the world around them. Simply put, educators need to argue for forms of pedagogy that close the gap between the university and everyday life. Their curricula need to be organized around knowledge of those communities, cultures, and traditions that give students a sense of history, identity, place, and possibility. More importantly, they need to join students in engaging in a practice of freedom that points to new and radical forms of pedagogies that have a direct link to building social movements in and out of the colleges and universities.

Although there are still a number of academics such as Noam Chomsky, Angela Davis, Stanley Aronowitz, Slavoj Žižek, Russell Jacoby, and Cornel West who function as public intellectuals, they are often shut out of the mainstream media or characterized as marginal, even subversive figures. At the same time, many academics find themselves laboring under horrendous working conditions that either don't allow for them to write in an accessible manner for the public because they do not have time – given the often almost slave-like labor demanded of part-time academics and increasingly of full-time academics as well – or they retreat into a highly specialized, professional language that few people can understand in order to meet the institutional standards of academic excellence. In this instance, potentially significant theoretical rigor detaches itself both from any viable notion of accessibility and from the possibility of reaching a larger audience outside of their academic disciplines.

Consequently, such intellectuals often exist in hermetic academic bubbles cut off from both the larger public and the important issues that impact society. To no small degree, they have been complicit in the transformation of the university into an adjunct of corporate and military power. Such academics have become incapable of defending higher education as a vital public sphere and unwilling to challenge those spheres of induced mass cultural illiteracy and firewalls of jargon that doom critically engaged thought, complex ideas, and serious writing for the public to extinction. Without their intervention as public intellectuals, the university defaults on its role as a democratic public sphere capable of educating an informed public, a culture of questioning, and the development of a critical formative culture connected to the need, as Cornelius Castoriadis puts it, “to create citizens who are critical thinkers capable of putting existing institutions into question so that democracy again becomes society's movement.”¹

Before his untimely death, Edward Said, himself an exemplary public intellectual, urged his colleagues in the academy to directly confront those social hardships that disfigure contemporary society and pose a serious threat to the promise of democracy.

¹ Cornelius Castoriadis, “Democracy as Procedure and Democracy as Regime,” *Constellations* 4:1 (1997), p. 10.

He urged them to assume the role of public intellectuals, wakeful and mindful of their responsibilities to bear testimony to human suffering and the pedagogical possibilities at work in educating students to be autonomous, self-reflective, and socially responsible. Said rejected the notion of a market-driven pedagogy, one that created cheerful robots and legitimated organized recklessness and illegal legalities. In opposition to such a pedagogy, Said argued for what he called a pedagogy of wakefulness and its related concern with a politics of critical engagement. In commenting on Said's public pedagogy of wakefulness, and how it shaped his important consideration of academics as public intellectuals, I begin with a passage that I think offers a key to the ethical and political force of much of his writing. This selection is taken from his memoir, *Out of Place*, which describes the last few months of his mother's life in a New York hospital and the difficult time she had falling to sleep because of the cancer that was ravaging her body. Recalling this traumatic and pivotal life experience, Said's meditation moves between the existential and the insurgent, between private pain and worldly commitment, between the seductions of a "solid self" and the reality of a contradictory, questioning, restless, and at times, uneasy sense of identity. He writes:

"Help me to sleep, Edward," she once said to me with a piteous trembling in her voice that I can still hear as I write. But then the disease spread into her brain—and for the last six weeks she slept all the time—my own inability to sleep may be her last legacy to me, a counter to her struggle for sleep. For me sleep is something to be gotten over as quickly as possible. I can only go to bed very late, but I am literally up at dawn. Like her I don't possess the secret of long sleep, though unlike her I have reached the point where I do not want it. For me, sleep is death, as is any diminishment in awareness. Sleeplessness for me is a cherished state to be desired at almost any cost; there is nothing for me as invigorating as immediately shedding the shadowy half-consciousness of a night's loss than

the early morning, reacquainting myself with or resuming what I might have lost completely a few hours earlier. I occasionally experience myself as a cluster of flowing currents. I prefer this to the idea of a solid self, the identity to which so many attach so much significance. These currents like the themes of one's life, flow along during the waking hours, and at their best, they require no reconciling, no harmonizing. They are "off" and may be out of place, but at least they are always in motion, in time, in place, in the form of all kinds of strange combinations moving about, not necessarily forward, sometimes against each other, contrapuntally yet without one central theme. A form of freedom, I like to think, even if I am far from being totally convinced that it is. That skepticism too is one of the themes I particularly want to hold on to. With so many dissonances in my life I have learned actually to prefer being not quite right and out of place¹.

It is this sense of being awake, displaced, caught in a combination of diverse circumstances that suggests a pedagogy that is cosmopolitan and imaginative – a public affirming pedagogy that demands a critical and engaged interaction with the world we live in mediated by a responsibility for challenging structures of domination and for alleviating human suffering. As an ethical and political practice, a public pedagogy of wakefulness rejects modes of education removed from political or social concerns, divorced from history and matters of injury and injustice. Said's notion of a pedagogy of wakefulness includes "lifting complex ideas into the public space," recognizing human injury inside and outside of the academy, and using theory as a form of criticism to change things². This is a pedagogy in which academics are neither afraid of controversy or the willingness to make connections that are otherwise hidden, nor are they afraid of making clear the connection between private issues and broader elements of society's problems.

For Said, being awake becomes a central metaphor for defining the role of academics as public intellectuals, defending the uni-

² Edward Said, *Out of Place: A Memoir* (New York: Vintage, 2000), p. 294-299

³ *Ibid.*, p. 7.

versity as a crucial public sphere, engaging how culture deploys power, and taking seriously the idea of human interdependence while at the same time always living on the border – one foot in and one foot out, an exile and an insider for whom home was always a form of homelessness. As a relentless border crosser, Said embraced the idea of the “traveler” as an important metaphor for engaged intellectuals. As Stephen Howe, referencing Said, points out, “It was an image which depended not on power, but on motion, on daring to go into different worlds, use different languages, and ‘understand a multiplicity of disguises, masks, and rhetorics. Travelers must suspend the claim of customary routine in order to live in new rhythms and rituals [...] the traveler crosses over, traverses territory, and abandons fixed positions all the time.”¹ And as a border intellectual and traveler, Said embodied the notion of always “being quite not right,” evident by his principled critique of all forms of certainties and dogmas and his refusal to be silent in the face of human suffering at home and abroad.

Being awake meant refusing the now popular sport of academic bashing or embracing a crude call for action at the expense of rigorous intellectual and theoretical work. On the contrary, it meant combining rigor and clarity, on the one hand, and civic courage and political commitment, on the other. A pedagogy of wakefulness meant using theory as a resource, recognizing the worldly space of criticism as the democratic underpinning of publicness, defining critical literacy not merely as a competency, but as an act of interpretation linked to the possibility of intervention in the world. It pointed to a kind of border literacy in the plural in which people learned to read and write from multiple positions of agency; it also was indebted to the recognition forcibly stated by Hannah Arendt that “Without a politically guaranteed public realm, freedom lacks the worldly space to make its appearance.”²

For public intellectuals such as Said, Chomsky, Bourdieu, Angela Davis, and others, intellectuals have a responsibility to unsettle power, trouble consensus, and challenge common sense.

¹ Stephen Howe, “Edward Said: The Traveller and the Exile,” *Open Democracy* (October 2, 2003). Online: www.openemocracy.net/articles/ViewPopUpArticle.jsp?id=10&articleId=1561.

² Hannah Arendt, *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought* (New York: Penguin, 1977), p. 149.

The very notion of being an engaged public intellectual is neither foreign to nor a violation of what it means to be an academic scholar, but central to its very definition. According to Said, academics have a duty to enter into the public sphere unafraid to take positions and generate controversy, functioning as moral witnesses, raising political awareness, making connections to those elements of power and politics often hidden from public view, and reminding “the audience of the moral questions that may be hidden in the clamor and din of the public debate.”¹ At the same time, Said criticized those academics who retreated into a new dogmatism of the disinterested specialist that separates them “not only from the public sphere but from other professionals who don’t use the same jargon.”² This was especially unsettling to him at a time when complex language and critical thought remain under assault in the larger society by all manner of anti-democratic forces.

The view of higher education as a democratic public sphere committed to producing young people capable and willing to expand and deepen their sense of themselves, to think the “world” critically, “to imagine something other than their own well-being,” to serve the public good, and to struggle for a substantive democracy has been in a state of acute crisis for the last thirty years³. When faculty assume, in this context, their civic responsibility to educate students to think critically, act with conviction, and connect what they learn in classrooms to important social issues in the larger society, they are often denounced for politicizing their classrooms and for violating professional codes of conduct, or, worse, labelled as unpatriotic⁴. In some cases, the risk of connecting what they teach to the imperative to expand the capacities of students to be both critical and socially engaged may cost academics their jobs, especially when they make visible the workings of power, injustice, human misery, and the alterable nature of the social order. What do the liberal arts and humanities amount to if they do not teach the practice of freedom, especially at a time when training is substituted for education? Gayatri

¹ Edward Said, “On Defiance and Taking Positions,” in *Reflections On Exile and Other Essays* (Cambridge: Harvard University Press, 2001), p. 504.

² Edward Said, *Humanism and Democratic Criticism* (New York: Columbia University Press, 2004), p. 70.

³ See, especially, Christopher Newfield, *Unmaking the Public University: The Forty-Year Assault on the Middle Class* (Cambridge: Harvard University Press, 2008).

⁴ See Henry A. Giroux, “Academic Unfreedom in America: Rethinking the University as a Democratic Public Sphere,” in Edward J. Carvalho, ed., “Academic Freedom and Intellectual Activism in the Post-9/11 University,” special issue of *Work and Days*, 51–54 (2008–2009), p. 45–72. This may be the best collection yet published on intellectual activism and academic freedom.

Spivak provides a context for this question with her comment: “Can one insist on the importance of training in the humanities in [a] time of legitimized violence?”⁵

In a society that remains troublingly resistant to or incapable of questioning itself, one that celebrates the consumer over the citizen, and all too willingly endorses the narrow values and interests of corporate power, the importance of the university as a place of critical learning, dialogue, and social justice advocacy becomes all the more imperative. Moreover, the distinctive role that faculty play in this ongoing pedagogical project of democratization and learning, along with support for the institutional conditions and relations of power that make it possible, must be defended as part of a broader discourse of excellence, equity, and democracy.

Despite the growing public recognition that market fundamentalism has fostered a destructive alignment among the state, corporate capital, and transnational corporations, there is little understanding that such an alignment has been constructed and solidified through a neoliberal disciplinary apparatus and corporate pedagogy produced in part in the halls of higher education and through the educational force of the larger media culture. The economic Darwinism of the last thirty years has done more than throw the financial and credit system into crisis; it has also waged an attack on all those social institutions that support critical modes of agency, reason, and meaningful dissent. And yet, the financial meltdown most of the world is experiencing is rarely seen as part of an educational crisis in which the institutions of public and higher education have been conscripted into a war on democratic values. Such institutions have played a formidable, if not shameless role, in reproducing market-driven beliefs, social relations, identities, and modes of understanding that legitimate the institutional arrangements of cut-throat capitalism. William Black calls such institutions purveyors of a “criminogenic environment” – one that promotes and legitimates market-driven practices that include fraud, deregulation, and other perverse practices⁶. Black claims that the most extreme

¹ Gayatri Chakravorty Spivak, “Changing Reflexes: Interview with Gayatri Chakravorty Spivak,” *Works and Days*, 55/56: Vol. 28 (2010), p. 8.

² Bill Moyers, “Interview with William K. Black,” *Bill Moyers Journal* (April 23, 2010). Online: <http://www.pbs.org/moyers/journal/04232010/transcript4.html>

pedagogical expression of such an environment can be found in business schools, which he calls “fraud factories” for the elite¹.

There seems to be an enormous disconnect between the economic conditions that led to the current financial meltdown and the current call to action by a generation of young people and adults who have been educated for the last several decades in the knowledge, values, and identities of a market-driven society. Clearly, this generation will not solve this crisis if they do not connect it to the assault on an educational system that has been reduced to a lowly adjunct of corporate interests and the bidding of the warfare state.

Higher education represents one the most important sites over which the battle for democracy is being waged. It is the site where the promise of a better future emerges out of those visions and pedagogical practices that combine hope, agency, politics, and moral responsibility as part of a broader emancipatory discourse. Academics have a distinct and unique obligation, if not political and ethical responsibility, to make learning relevant to the imperatives of a discipline, scholarly method, or research specialization. But more importantly, academics as engaged scholars can further the activation of knowledge, passion, values, and hope in the service of forms of agency that are crucial to sustaining a democracy in which higher education plays an important civic, critical, and pedagogical role. If democracy is a way of life that demands a formative culture, educators can play a pivotal role in creating forms of pedagogy and research that enable young people to think critically, exercise judgment, engage in spirited debate, and create those public spaces that constitute “the very essence of political life.”²

Finally, I want to suggest that while it has become more difficult to imagine a democratic future, we have entered a period in which young people all over the world are protesting against neoliberalism and its pedagogy and politics of disposability. Refusing to remain voiceless and powerless in determining their future, these young people are organizing collectively in order to

¹ *Ibid.*

² See, especially, H. Arendt, *The Origins of Totalitarianism*, 3rd edition, revised (New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1968); and J. Dewey, *Liberalism and Social Action* [orig. 1935] (New York: Prometheus Press, 1999).

create the conditions for societies that refuse to use politics as an act of war and markets as the measure of democracy.

Their struggles are not simply aimed at the 1 % but also the 99 % as part of a broader effort to get them to connect the dots, educate themselves, and develop and join social movements that can rewrite the language of democracy and put into place the institutions and formative cultures that make it possible. Stanley Aronowitz is right in arguing that:

The system survives on the eclipse of the radical imagination, the absence of a viable political opposition with roots in the general population, and the conformity of its intellectuals who, to a large extent, are subjugated by their secure berths in the academy. [At the same time,] it would be premature to predict that decades of retreat, defeat and silence can be reversed overnight without a commitment to what may be termed 'a long march' through the institutions, the workplaces and the streets of the capitalist metropolises¹².

1. Aronowitz, "The Winter of Our Discontent," in *op. cit.*, p. 68.

The current protests in the United States, Canada, Greece, and Spain make clear that this is not – indeed, *cannot be* – only a short-term project for reform, but a political movement that needs to intensify, accompanied by the reclaiming of public spaces, the progressive use of digital technologies, the development of public spheres, the production of new modes of education, and the safeguarding of places where democratic expression, new identities, and collective hope can be nurtured and mobilized. A formative culture must be put in place pedagogically and institutionally in a variety of spheres extending from churches and public and higher education to all those cultural apparatuses engaged in the production and circulation of knowledge, desire, identities, and values. Clearly, such efforts need to address the language of democratic revolution rather than the seductive incremental adjustments of liberal reform. This suggest not only calling for a living wage, jobs programs, especially for the young, the democratization of power, economic equality, and a massive shift in funds away from the machinery of war and big banks but also a social movement

that not only engages in critique but makes hope a real possibility by organizing in order to seize power. We need collective narratives that inform collective struggles and public intellectuals can play a crucial role in providing theoretical resources and modes of analyses that can help to shape such narratives and broader social movements and collective struggles. There is no room for failure here because failure would cast us back into the clutches of authoritarianism – that while different from previous historical periods – shares nonetheless the imperative to proliferate violent social formations and a death-dealing blow to the promise of a democracy to come.

Given the urgency of the problems faced by those marginalized by class, race, age, and sexual orientation, I think it is all the more crucial to take seriously the challenge of Derrida's provocation that "We must do and think the impossible. If only the possible happened, nothing more would happen. If I only did what I can do, I wouldn't do anything."¹ We may live in dark times as Hannah Arendt reminds us, but history is open and the space of the possible is larger than the one on display.

¹ Jacques Derrida, "No One is Innocent: A Discussion with Jacques Derrida About Philosophy in the Face of Terror," *The Information Technology, War and Peace Project*, p. 2. Online: http://www.watsoninstitute.org/infopeace/911/derrida_innocence.html

Jean-Marc Potte

UQAM

L'université, miroir de la société¹

¹ Ce texte est également paru sous le titre « L'Université et la gauche intellectuelle », dans *Démocratie des urnes et démocratie de la rue. Regards sur la société et la politique*, Montréal, Québec Amérique, 2013, p. 45-61.

Résumé : L'auteur, en réaction aux analyses qui réduisent l'université contemporaine à une entreprise marchande comme les autres, montre la complexité de l'institution universitaire en décrivant ses transformations depuis les années 1960. Il dévoile entre autres les débats et les luttes qui ont opposé les intellectuels universitaires adeptes du statu quo à ceux qui le critiquent.

L'université est, depuis le XIII^e siècle, le lieu privilégié de formation des intellectuels, c'est-à-dire de ceux qui ont une compétence et une expertise particulières dans un domaine du savoir et dans son expression. Depuis sa fondation, rares sont les intellectuels qui ne sortent pas de son sérail. Parmi ces autodidactes, il y a Jean-Jacques Rousseau et Pierre-Joseph Proudhon qui seront, faut-il s'en étonner, des défenseurs des démunis contre les dominants.

Michel Freitag tend à opposer l'âge d'or de l'université, tout orientée vers la recherche désintéressée de la vérité, à l'époque présente et apocalyptique où elle serait subordonnée au marché¹. Cette conception manichéenne est non seulement fausse, mais, en voilant les contradictions, elle masque les moyens à notre disposition pour défendre les valeurs qui nous animent : esprit critique, liberté, égalité et justice sociale.

¹ Sur les universités, voir : J. Verger, *Les universités au Moyen Âge*, Paris, PUF, 1973; H. de Ridder-Symoens (dir.), *A History of the University in Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992, vol. 1; L. Bodin, *Les intellectuels existent-ils ?* Paris, Fayard, 1997.

Les universités au moyen âge et au Siècle des Lumières

Au moyen âge, l'enseignement universitaire est divisé en quatre domaines, dont deux visent une formation professionnelle (droit et médecine) et deux, une formation plus générale (théologie, alors le Savoir de tous les savoirs, et arts). Les arts comprennent le *trivium* (grammaire, rhétorique et logique) et le *quadrivium* (musique, arithmétique, géométrie et astronomie). L'université est donc, dès son origine, traversée par une tension entre ceux qui poursuivent une recherche

« désintéressée » et ceux qui veulent obtenir un savoir pratique. Très peu d'étudiants sont appelés, alors comme aujourd'hui, à devenir maîtres, professeurs d'université. Ceux qui aspirent à des postes supérieurs dans l'Église et dans les principautés choisissent le droit, voie d'accès privilégié à ces fonctions. Mais tous les étudiants désirent évidemment mettre en valeur, d'une façon ou d'une autre, les connaissances acquises.

Le *studium* constitue un troisième pouvoir à côté de ceux du *regnum* et du *sacerdotum*. Le *studium* est organisé en corporation qui, à l'instar des autres corporations médiévales, accorde à ses membres une certaine indépendance au sein des communes. La corporation universitaire se caractérise par une autonomie interne (droit de se donner des statuts définissant les rapports entre recteur, maîtres et étudiants) et par une reconnaissance de sa personnalité morale par les autorités locales civiles comme ecclésiastiques. Le pouvoir au sein de l'université relève, selon les villes et les époques, des maîtres, de la communauté des maîtres et des étudiants, plus rarement des étudiants ou du recteur. L'autonomie revendiquée s'exerce surtout face aux acteurs locaux : le pouvoir ecclésiastique, le pouvoir civil et le peuple qui n'apprécie guère les habitudes non conformistes de ces étudiants venus d'un peu partout en Europe. La papauté accorde sa protection aux universités et obtient en échange leur appui pour défendre l'orthodoxie contre les hérésies et son autorité contre les visées hégémoniques de l'empereur.

L'université transmet le savoir acquis et le fait fructifier. Comme toute institution, elle est plus encline à se reproduire qu'à innover. La Renaissance, si elle est portée par des intellectuels ayant pour la plupart une formation universitaire, se déploie à l'extérieur des universités et contre l'enseignement des maîtres. Les Lumières, en France, se répandent de même largement autour de l'Encyclopédie et hors des enceintes universitaires. Il n'y a pas un âge d'or des universités qui, autonomes face à la société, se seraient consacrées *de facto* à la recherche désintéressée de la vérité. Depuis le XIIe siècle, l'université a évidemment subi de profondes transformations, mais, et pour l'essentiel, les universités produisent, à chaque époque, dans chaque pays et à travers tous les changements, les intellectuels nécessaires au fonctionnement de la société, intellectuels qui sont évidemment dépendants des classes économiquement, politiquement et culturellement dominantes¹.

¹ Rapport annuel 1969-1970. Cadre général de l'organisation de l'enseignement 1969-1970. Guide de travail à l'intention des étudiants, professeurs et administrateurs. Université du Québec, p. 6.

Qu'en est-il de l'université actuelle? Afin de ne pas me perdre dans des généralités, j'aborderai l'université telle que je l'ai connue comme étudiant en philosophie à l'Université de Montréal (UdM) en 1961-1963, puis comme professeur au département de science politique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) de 1970 à 2003.

L'université au début des années 1960

Le système scolaire du Québec était alors divisé en deux secteurs plus ou moins étanches : le secteur public, pour le peuple, qui conduisait au marché du travail; le collège privé, pour l'élite, qui ouvrait les portes de l'université. Les écoles et les collèges discriminaient selon le sexe ou le genre : ils étaient non mixtes. Dans le secteur public, les quelques Écoles ménagères, formant de bonnes mères et de bonnes épouses, étaient valorisées, tandis que dans le secteur privé, quelques collèges ouvraient leurs portes aux filles de bonne famille. Enfin, l'Église contrôlait directement ou indirectement l'ensemble de l'enseignement public et privé des Canadiens français.

Il existait certaines passerelles entre l'école publique et l'université. Ainsi, diplômé de l'École normale qui formait les futurs instituteurs des écoles élémentaires et secondaires, j'ai pu accéder aux études philosophiques à l'Université de Montréal. Alors, l'UdM, comme l'Université Laval (UL), était régie par une charte pontificale qui subordonnait la philosophie à la théologie et les laïcs aux dirigeants cléricaux. Le cardinal Léger, archevêque de Montréal, était par le fait même chancelier de l'UdM. À sa demande, Rome nomma Roger Gaudry recteur de l'université en 1965 et il en devient ainsi le premier recteur laïc. En 1967, grâce à Vatican II, l'UdM fut libérée des contraintes de la charte, sauf pour la faculté de théologie qui demeura catholique. L'UL suivit la même démarche quelques années plus tard.

Les dominicains contrôlaient la philosophie à l'UdM. Pour la plupart d'entre eux, celle-ci s'arrêtait à Descartes. Dans toutes mes études, je n'ai pas lu un texte de Thomas d'Aquin. Le néothomisme, dont les têtes d'affiche étaient Jacques Maritain et Étienne Gilson, dominait l'enseignement. Le département s'enorgueillissait d'avoir des professeurs laïcs (d'anciens étudiants qui avaient la plupart obtenu leur PhD aux États-Unis), de consacrer certains cours à des philosophes

modernes et d'avoir engagé comme professeur invité un « protestant », le philosophe Paul Ricœur, d'obédience religieuse réformiste. De fait, l'UdM était plus libérale que sa vis-à-vis de Québec. Ce libéralisme était cependant limité. La classe dont j'étais se souleva contre le père Lachance qui professait, conformément à Thomas d'Aquin, que les fonctions sexuelles étaient les plus basses chez la personne à cause de leur promiscuité avec les fonctions fécales. Les trois leaders de cette rébellion, deux filles et un gars, durent quitter l'UdM, afin d'empêcher qu'ils sèment le mauvais exemple...

Cette université a été radicalement remise en question par la convergence imprévue de différents mouvements : la Révolution tranquille menée par le gouvernement Lesage (1960-1966); Vatican II auquel adhèrent les laïcs catholiques, formés par la Jeunesse étudiante catholique (JEC) et la Jeunesse ouvrière catholique (JOC), ainsi qu'une partie du clergé. À cela, il faut ajouter le mouvement de libération nationale; la réémergence du mouvement féministe; la révolte étudiante contre l'autorité bien pensante qui émerge aux États-Unis au début des années 1960, éclate en France en Mai 68 et a des retombées au Québec lors de l'occupation des cégeps à l'automne de la même année; etc.

La mutation universitaire

Le rapport de la Commission Parent (1963-1964) remet en question les collèges privés qui valorisaient les études gréco-latines revues à la lumière du néothomisme et encadrées par l'institution de l'Index. Il questionne la prédominance accordée aux vocations religieuses, alors florissantes, et aux professions libérales (médecine et droit). Conformément à ce qui se déroule dans la plupart des pays industrialisés, il faut, affirme-t-il, rompre avec la « tour d'ivoire » et amener l'université à former la cohorte d'intellectuels et de spécialistes dont ont besoin les sociétés industrielles, qui dépendent de plus en plus des savoirs et des savoir-faire.

Alphonse Riverin, président de l'Université du Québec (UQ) créée en 1969, déclare que l'institution universitaire doit devenir un « important instrument collectif de développement » :

Cette volonté de l'université de contribuer au développement de la société ne saurait être un asservissement à un état donné de la société et de ses opinions. Si nous pensons que l'université

doit conserver une distance vis-à-vis la société, nous pensons que celle-ci devrait lui venir moins du désir de prendre du recul, que de précéder, d'éclairer l'avenir et de proposer de voies nouvelles de développement¹.

Léo Dorais, recteur de l'UQAM, une des constituantes de l'UQ, soutient que cette université « prospectiviste », qui oriente « la société en fonction du futur », doit être un « forum d'expression de l'ensemble des idées qui sont véhiculées à une époque avec une tentative d'approfondissement de leurs racines passées et de leurs prolongements futurs² ». Précisons que les textes fondateurs de l'UQ et de l'UQAM ne réduisent jamais le développement à sa dimension économique; cela viendra plus tard...

¹ Léo Dorais, « Un recteur dans la tourmente universitaire », interview par J. Labrecque, *Point de mire*, vol. 1, n° 11, septembre 1970.

² Léo Dorais, interview cité.

³ Cette démocratisation indéniable des études universitaires n'entraîne pas un égal accès à celles-ci, le niveau de scolarité et la profession des parents étant les deux facteurs qui influencent le plus, hier comme aujourd'hui, cet accès. Pierre Avignon, « L'augmentation de l'accessibilité à l'enseignement supérieur au Québec: une démocratisation (trop) tranquille », *Nouveaux Cahiers du socialisme*, no 8, 2012, p. 32-42.

⁴ Léo Dorais, interview cité. Cette rationalisation n'a pas abouti. Les universités, étant financées selon le nombre de « clients », se livrent à une concurrence féroce, lancent des campagnes de publicité et multiplient les campus ici et là.

Pour répondre aux besoins diversifiés et grandissants de développement, l'université doit élargir son bassin de candidats jusqu'à limité à l'élite et ouvrir ses portes à tous ceux et toutes celles qui en étaient exclus, dont la population peu fortunée qui vit à l'extérieur des grands centres urbains. Cette volonté d'accroître le nombre de candidats aux études universitaires est appuyée par les étudiants qui occupent les cégeps à l'automne 1968 et exigent du gouvernement l'accès à l'université. C'est dans ce cadre qu'est créée en 1969 l'Université du Québec, première université publique qui, à l'origine, chapeaute six constituantes réparties sur tout le territoire.

L'UQ, en plus de s'étendre géographiquement, prend divers moyens pour atteindre la population qui n'avait pas accès aux études universitaires. Dans chaque programme, on offre des cours le soir, afin de rejoindre ceux qui travaillent le jour. Des sessions printanières et estivales sont organisées. Le recteur de l'UQAM rêve d'une université qui serait « ouverte 12 mois par année et 24 heures par jour³ ». Enfin, on accepte aux études universitaires ceux et celles dont l'expérience pratique est jugée équivalente à une formation collégiale⁴.

L'inclusion des femmes et des hommes dans un même réseau scolaire favorise celles-là qui en avaient été plus ou moins exclues. Mais peu avaient prévu que la réémergence du mouvement féministe transformerait radicalement l'université en l'ouvrant massivement aux femmes. Au Québec comme dans la plupart des pays industrialisés,

elles sont maintenant majoritaires au baccalauréat et en maîtrise, et le deviendront bientôt au doctorat. C'est une première mondiale, et plusieurs des conséquences de cette mutation inouïe appartiennent à l'avenir.

L'UQ est également influencée par le courant libertaire de mai 68. Les professeurs et les étudiants sont conviés à participer à l'orientation de l'université. Étudiants et professeurs siègent en nombre égal au conseil de module où se fabrique le programme et où se vote la programmation. Les étudiants de chaque groupe-cours doivent approuver le plan de cours du professeur et évaluer son enseignement à la fin de la session. La Commission des études, où sont décidées toutes les grandes orientations de l'université, est soumise à une majorité constituée d'une représentation égale de professeurs et d'étudiants. L'assemblée départementale détermine l'orientation de la discipline et choisit ses membres. Même si les professeurs ont rapidement dominé les organismes de participation et même si l'administration a réussi depuis le début des années 1980 à réduire peu à peu leur pouvoir, professeurs et étudiants y conservent des marges de manœuvre inconnues dans les universités traditionnelles.

Derrière cette université nouvelle se cache sans doute la volonté du gouvernement de planifier et de rationaliser le développement des universités qui, chacune de son côté, attachait une grande importance à son autonomie et refusait de travailler en réseau. Elles se considéraient comme des entreprises privées, responsables devant leur seul conseil d'administration, même si elles étaient en grande partie financées par l'État. Le recteur de l'UQAM exprime brutalement cette volonté de rationalisation :

Nous tendons actuellement vers un réseau fonctionnel d'universités. Il est ridicule de disperser nos ressources en créant à Montréal un département de sociologie dans chacune des universités existantes. Il s'agit d'en créer un bon qui formera des gens compétents. C'est la même chose pour chaque discipline¹.

Une autre influence non prévue s'exerça sur l'université : celle du secteur privé.

¹ J'utilise les termes maintenant en usage, dont l'École des sciences de la gestion, et non ceux utilisés à la fondation de l'UQAM : familles, modules...

L'influence occulte du privé

Deux mouvements différents se conjuguent pour accroître l'influence du secteur privé sur l'université. L'État prend de plus en plus comme modèle d'administration celui du privé, dont les objectifs sont instrumentaux : efficacité, productivité... Il recrute ses professionnels dans l'École des sciences de la gestion² et néglige ceux de science politique dont les étudiants apprenaient qu'il fallait évaluer l'administration publique en fonction de sa finalité : le bien public. La création de l'École d'administration publique (ENAP) par l'UQAM relève de la même volonté de réformer l'administration à l'image des entreprises privées.

Ce développement est appuyé par l'expansion inattendue et exponentielle de la faculté des sciences administratives. Les étudiants, qui choisissaient auparavant les sciences humaines, s'orientent de plus en plus, avec des antécédents scolaires et sociaux similaires, vers les sciences administratives. Les méthodes d'analyse utilisées dans les deux facultés sont les mêmes, mais tandis que l'une questionne la société, l'autre enseigne comment s'y insérer.

Les professeurs de science économique s'inscrivent dans la même mouvance. Ils quittent la faculté des sciences sociales et adhèrent à celle des sciences de la gestion. Les cours de microéconomie y prolifèrent, tandis que ceux d'économie politique sont marginalisés. Je parle ici de structures et de tendances, non d'individus. Il y a des professeurs de sciences humaines qui pensent comme des gestionnaires, comme il existe quelques professeurs de gestion qui portent un regard critique sur la société.

Cette différence fondamentale entre sciences de la gestion et sciences humaines n'est pas perçue par Michel Freitag, car, pour lui, celles-ci, comme d'ailleurs les sciences pures, sont complètement inféodées à la logique marchande³.

Le même Freitag condamne la professionnalisation des universités. Qu'en est-il?

La professionnalisation des études universitaires

La professionnalisation des universités accompagne effectivement la ruée des étudiants vers les sciences administratives. Les départements qui donnent une formation professionnelle se développent plus

¹ J'utilise les termes maintenant en usage, dont l'École des sciences de la gestion, et non ceux utilisés à la fondation de l'UQAM : familles, modules...

² Michel Freitag, *Les naufrages de l'université*, opus cité, introduction.

rapidement que ceux qui dispensent un enseignement général et, dans presque tous les départements, les professionnels prennent le pas sur les généralistes. Cette accentuation du caractère professionnel des universités est incontestable, mais on ne doit pas, comme Freitag, y opposer une université mythique orientée vers la seule vérité : dès l'origine, comme je l'ai écrit, l'université était traversée par cette tension entre formation professionnelle et formation « désintéressée ».

Il faut également reconnaître la différence de situation entre les nouveaux diplômés universitaires et ceux du début des années 1960. Ceux d'aujourd'hui ne paient pas plus de frais scolaires que ceux d'antan, mais alors que la majorité des parents de l'élite pouvaient défrayer les coûts des études universitaires, la majorité des étudiants actuels doivent s'endetter pour y parvenir. De plus, dans les années 1960, la très grande majorité des diplômés universitaires se trouvaient un emploi régulier dans leur domaine, tandis que celle d'aujourd'hui est condamnée, pendant plusieurs années, à un travail précaire et souvent hors du domaine d'étude. Braquer le point de mire sur la professionnalisation des universités empêche souvent de reconnaître cette différence de situation entre étudiants d'aujourd'hui et ceux d'hier, différence qui permet d'éclairer la révolte étudiante de 2012.

Une autre nouveauté, non prévue et non désirée par les dirigeants du ministère de l'Éducation, marquera profondément l'UQ, puis, par contagion, les autres universités : la syndicalisation des professeurs.

La syndicalisation

L'accès à la syndicalisation de grands secteurs de la population est un trait essentiel de la Révolution tranquille. La réforme du Code du travail a non seulement permis aux syndicats du secteur privé de recruter de nouveaux membres et d'améliorer leurs capacités de négociation, elle a ouvert la voie à la syndicalisation des travailleurs du secteur public et parapublic qui obtiennent de réels pouvoirs de négociation avec droit de grève. Les syndicats, limités plus ou moins aux cols bleus jusque-là, s'ouvrent ainsi aux cols blancs et aux professionnels.

Les constituantes de l'UQ recrutent leurs corps professoraux dans des institutions préexistantes. Ainsi, à l'UQAM, les effectifs professoraux proviennent du Collège Sainte-Marie, de l'École des beaux-arts et

des écoles normales Jacques-Cartier, Ville-Marie et de l'enseignement technique. Tous les enseignants de ces institutions étaient syndiqués et avaient négocié des conventions collectives en les appuyant, parfois, par la grève. C'est donc tout naturellement que les nouveaux professeurs de l'UQAM mettent sur pied l'Association des professeurs de l'UQAM (APUQ) qui était un décalque de l'Association des professeurs du Collège Sainte-Marie.

Mais cette Association pratiquait un syndicalisme de bonne entente, en refusant de reconnaître que le rôle d'un syndicat est de défendre ses membres et non d'être juge et partie. Ainsi, elle décide de ne pas contester la décision de l'assemblée départementale de philosophie qui, appuyée par les étudiants et l'administration, met à pied la moitié des professeurs du département accusés d'être thomistes. C'est dans ce contexte qu'un groupe de professeurs, qui avaient connu antérieurement le syndicalisme pratiqué par la Confédération des syndicats nationaux (CSN), commencent à faire signer des cartes d'adhésion à cette centrale, ce qui permettra d'obtenir, en janvier 1971, un nouveau certificat d'accréditation au nom du Syndicat des professeurs de l'UQAM (SPUQ).

Ce syndicat obtient, à l'occasion de sa première convention collective, la permanence de presque tous les professeurs qui enseignent à l'UQAM depuis sa fondation. Sans cette permanence, l'exemple du département de philosophie aurait été suivi par d'autres départements et on aurait assisté à de semblables règlements de compte entre professeurs issus de différentes institutions ou adhérant à des conceptions diverses, voire opposées, de leur discipline. Le syndicat s'organise donc pour protéger les professeurs, non seulement contre l'administration, mais aussi – et c'est une caractéristique occultée du syndicalisme universitaire – contre eux-mêmes. La permanence force les professeurs, dans chaque département, à s'entendre, « pour le meilleur et le pire » si l'on me permet de reprendre cette expression du serment du mariage alors en usage, et le SPUQ devient pour un certain nombre de professeurs le lieu où se vivra une solidarité absente des départements.

Il faut dire que l'UQ, comme l'UQAM, remet en question bien des traditions universitaires, dont les protections accordées au corps

professoral. Ainsi, le recteur de l'UQAM affirmait que la permanence universitaire ne correspond plus à une société soumise à des progrès techniques et scientifiques incessants et à des bouleversements continuels. Pour que le corps professoral reflète ces changements, le statut de chacun doit être réévalué tous les cinq ans, conduisant soit à un nouveau contrat de cinq ans, soit à une mise à pied¹.

Les syndicats de l'UQ tracent la voie aux professeurs des autres universités qui obtiennent leur certificat d'accréditation, à l'exception de ceux des universités McGill et Bishop's. Pourquoi leur exemple est-il suivi, malgré le mépris manifesté par plusieurs confrères des autres universités? Une des raisons est que la multiplication et l'expansion des universités fissurent la tour d'ivoire où la communauté professorale pouvait réfléchir et enseigner à la future élite en toute quiétude, loin des bruits de la ville. La communauté formée de professeurs et d'administrateurs, majoritairement d'ex-professeurs, est fragilisée, car l'administration pense de plus en plus en termes de gestion. Les professeurs d'université, comme les médecins du système hospitalier ou les sportifs professionnels, doivent – quel scandale! – s'inspirer du mouvement ouvrier, s'organiser et négocier leurs conditions de travail, qui dépendent dorénavant de l'État ou de puissantes corporations privées.

¹ Léo Dorais, interview cité.

Cette solidarité syndicale se limite toutefois aux professeurs réguliers, laissant en plan les chargés de cours qui prolifèrent.

Une solidarité sélective

À la fin des années 1960 se développe, dans le secteur public et parapublic, une nouvelle politique patronale qui vise à réduire les coûts salariaux et à affaiblir les syndicats, en multipliant le nombre de travailleurs précaires, bien au-delà de ce qui est requis pour s'ajuster aux conjonctures ou aux demandes fluctuantes de services. Cette politique s'étend par la suite au secteur privé. La première réaction des syndicats est de refuser cette précarisation et d'exiger l'engagement de travailleurs réguliers et à plein temps. Devant le refus patronal, la majorité des syndicats chercheront peu à peu à inclure les précaires dans le syndicat, à exiger un salaire égal pour un travail égal, des avantages sociaux

comparables et une liste de rappel leur accordant une certaine sécurité d'emploi. Cette politique n'a pas été adoptée par tous les syndicats et son application a suivi une temporalité variée¹.

Au début des années 1970, tous les précaires sont membres des syndicats d'enseignant du primaire, du secondaire et du collégial, quoique beaucoup reste à faire pour leur assurer la parité. Pour leur part, les professeurs d'université refusent de syndiquer les chargés de cours sous prétexte que leurs tâches sont différentes : ceux-ci ne font qu'enseigner, tandis que la tâche des professeurs universitaires est d'enseigner, de faire de la recherche, d'encadrer les étudiants aux divers niveaux et de participer à l'administration académique.

Beaucoup de chargés de cours étant d'anciens étudiants munis d'un diplôme de maîtrise, la majorité des professeurs croyaient en toute bonne conscience leur rendre service, en leur permettant d'obtenir de l'expérience avec un certain revenu. Mais derrière cette bonne conscience et la différence de fonctions entre professeurs et chargés de cours se dissimulait une situation scabreuse : ce sont les assemblées départementales qui, par l'intermédiaire de leurs représentants, embauchaient et débauchaient les chargés de cours selon leur bon vouloir, avant qu'ils ne se syndiquent. Les professeurs syndiqués exerçaient donc une fonction patronale. Ils devenaient ainsi complices de l'administration qui protégeait leur statut et leurs avantages, tout en embauchant du *cheap labor*.

Les chargés de cours s'organiseront peu à peu en syndicats autonomes et indépendants de ceux des professeurs, mèneront des luttes épiques pour que leur tâche d'enseignement soit rémunérée de façon décente, que leurs années d'expérience soient reconnues dans l'attribution des charges d'enseignement, puis dans la détermination de l'échelle salariale. Les chargés de cours en arrivent ainsi à former, au niveau universitaire, un corps professionnel indépendant de celui des professeurs et dont l'évaluation de l'enseignement par les étudiants ne diffère guère en qualité de celle des professeurs réguliers.

Cette division entre chargés de cours et professeurs a eu des conséquences défavorables non négligeables. Près de la moitié des cours du baccalauréat sont maintenant attribués aux chargés de cours. Les professeurs, qui affirmaient que le travail universitaire liait

¹ Voir « La précarisation du travail », dans mon ouvrage *Du combat au partenariat*, Montréal, Nota bene, 1998, p. 165-186.

indissolublement enseignement et recherche, doivent maintenant reconnaître que cette liaison est ternie. De plus, les chargés de cours n'étant pas contraints à l'encadrement des étudiants et à l'administration académique, la tâche des professeurs s'alourdit. Enfin, un certain nombre de professeurs, qui ne professent que dans les études avancées, s'y retrouvent confrontés à des étudiants qu'ils n'ont pas formés et qui ignorent leurs méthodes de travail.

Enfin, la spécificité de leur travail ayant été réduite à la recherche¹, les professeurs d'université ont été piégés par la priorité accordée à la recherche subventionnée.

La recherche ciblée

Depuis que j'ai commencé à enseigner et depuis bien plus longtemps sans doute, la recherche universitaire doit s'adresser en priorité aux pairs, en publiant dans des revues spécialisées et en participant à des colloques « scientifiques ». La spécialisation du domaine de recherche est valorisée dans la mesure où elle permet aux plus productifs de participer aux comités d'évaluation et de s'inscrire, pour certains, dans la petite élite internationale qui domine cette spécialité. Les généralistes qui orientent leurs recherches en fonction des questions qu'ils se posent et les intellectuels critiques qui visent une population plus large que celle des professionnels de leur spécialité sont tout au plus tolérés.

Les subventions à la recherche ont toujours été nécessaires et sont essentielles dans certains domaines. Ainsi en médecine et en pharmacologie, les laboratoires ont besoin de sous, de beaucoup de sous (L'UQAM a été exclue de ces domaines.) On ne peut également étudier l'organisation du travail sans aller sur le terrain, ce qui requiert un minimum de soutien financier, sans oublier l'accord du syndicat et des dirigeants d'entreprise concernés, ces accords n'étant pas plus aisés à obtenir que ce soutien.

Cependant, à partir du début des années 1980, des pressions de plus en plus insistantes sont exercées sur tous les profs afin qu'ils décrochent des subventions de recherche. Chacun doit devenir une PME et engager, grâce aux subventions, des assistants de recherche parmi les étudiants de maîtrise et de doctorat, leur permettant ainsi de compléter les bourses et les prêts d'étude disponibles. Chaque professeur le sent : le montant

¹ Il faut d'ailleurs remarquer que l'évaluation des professeurs a toujours valorisé la recherche, en accordant peu d'importance à l'enseignement.

des subventions tend à déterminer la qualité de la recherche pour l'administration¹.

Les montants accordés à la recherche libre n'augmentant pas au même rythme que la demande, les professeurs se tournent de plus en plus vers les organismes gouvernementaux et les entreprises publiques ou privées qui précisent, au détriment de la liberté de chercheur, les objets de recherche, leurs modalités et leurs finalités. Enfin, dans le domaine des sciences appliquées, la recherche est subordonnée à l'obtention de brevets et s'inscrit dans les modalités variables du partenariat entre le secteur public et le secteur privé (PPP).

Il ne faut pas alors s'étonner que les assistants de recherche aient suivi le chemin des chargés de cours : face à leurs professeurs-pme, ils se sont formés en syndicat.

Cependant, malgré cette très dangereuse dérive universitaire, les professeurs ont des marges de manœuvre qu'ils peuvent utiliser de manière critique, s'ils le veulent.

La liberté intellectuelle

Cette volonté n'est pas partagée par tous. Au contraire, et quel que soit le siècle considéré, les professeurs d'université ont toujours majoritairement reflété la société au lieu de la contester. Pourquoi ? La plupart sont des spécialistes dont les fonctions et la formation rendent malaisée et peu probable une réflexion critique sur les liens qui existent entre leur travail universitaire et la société dans laquelle ils évoluent. Sauf quand leurs intérêts particuliers sont en jeu, ils posent le plus souvent comme allant de soi l'environnement et la société qui les abritent. Ils se perçoivent aussi largement comme formant l'élite intellectuelle, appelée à renouveler les connaissances et à diffuser ses savoirs aux plus doués, intellectuellement parlant, de la société. Comme les membres de toute élite, ils sont volontiers prétentieux et adhèrent à l'ordre social dont ils constituent une couche privilégiée.

La majorité des professeurs d'université se conforme à la société, mais leur conformisme n'est pas, en règle générale, le fruit d'un choix lucide, critique, réflexif; il est un produit de circonstances, comme si leur être au monde était engendré par leur situation. Ces professeurs ont choisi leur spécialisation, mais n'ont pas décidé d'être conformistes. Ils adhèrent à

¹ « Il fut peut-être un temps où une recherche était subventionnée parce qu'elle avait de la valeur, mais nous sommes entrés dans un monde où elle a de la valeur parce qu'elle est subventionnée. » Normand Baillargeon, *Je ne suis pas une PME*, Montréal, Poètes de brousse, 2012, p. 35.

l'ordre social, un peu comme tout un chacun, sans trop y réfléchir, parce que c'est la *réalité*.

Les professeurs sont autant influencés par les générations d'étudiants qu'ils les influencent. Dans les années 1960 et 1970, les batailles aux États-Unis contre la discrimination raciale et la guerre au Vietnam, Mai 68, l'occupation des cégeps la même année ainsi que la montée des luttes syndicales, nationales et féministes au Québec marquaient la conjoncture et définissaient l'atmosphère. Dans les départements consacrés aux études culturelles ou sociales, les intellectuels de gauche exerçaient généralement leur hégémonie. De 1980 à 2010, le néolibéralisme s'impose et triomphe au Chili, en Angleterre, aux États-Unis et dans le monde : la conjoncture change de bord et les voies de la gauche s'amenuisent. La grève étudiante de 2012 devrait redonner de l'espace à celle-ci.

Les professeurs d'université sont beaucoup plus encadrés qu'ils ne l'étaient dans les années 1960. Mais une fois la permanence acquise et après avoir consacré le temps nécessaire à leurs tâches universitaires, ils jouissent de la liberté pour s'engager dans les débats sociaux et politiques. Les conventions collectives leur reconnaissent cette liberté de pensée et d'expression, dont celle du SPUQ qui confirme, entre autres, « le droit d'expression, incluant la critique de la société, des institutions, des doctrines, dogmes et opinions, et notamment des règles et politiques universitaires, scientifiques ou gouvernementales ». Une telle liberté ne se retrouve pas ailleurs, notamment dans les médias ou les organisations syndicales. Les professeurs d'université n'ont donc aucune excuse de se taire.

¹ Normand Baillargeon, *opus cit.*, p. 60.

Au-delà du vaste public anonyme qu'on peut chercher à rejoindre par divers médias, le premier public des enseignants, qu'ils soient chargés de cours ou professeurs réguliers et quel que soit le niveau d'enseignement, est leurs propres étudiants.

Au niveau universitaire, l'enseignement devrait transmettre, dans chaque domaine, une tradition intellectuelle de pensée et de réflexion, et une attitude critique vis-à-vis celle-ci, afin d'amener les étudiants à participer de façon créative à cette tradition¹. Je partage cet idéal de Wilhelm von Humboldt qui, s'il est hors de portée de la majorité des collègues universitaires, devrait inspirer les professeurs de gauche.

À tous les niveaux d'enseignement, il s'agit, à travers les savoirs enseignés, d'amener les étudiants à s'interroger sur eux-mêmes, sur la société et sur les rapports qu'ils entretiennent avec elle, dans une perspective de liberté, d'égalité et de justice sociale.

La plus grande difficulté à surmonter ne vient pas des autres, mais de l'acte même d'enseigner. À moins d'avoir les qualités de comédien qui permettent aux acteurs de *Broue* de jouer pour la millième fois la même pièce avec une présence convaincante, le professeur doit renouveler radicalement le contenu de ses cours ou en donner de nouveaux, s'il ne veut pas s'ennuyer et ennuyer par le fait même ses étudiants. Cela est possible et faisable. Il s'agit de le vouloir.

L'internationalisation et le projet universitaire : le décrochage ?

Résumé : 13 années de responsabilité et d'action internationale dans deux universités canadiennes de recherche intensive ne sont évidemment pas sans avoir eu d'impacts sur mes analyses des liens unissant université et mondialisation ainsi que sur l'auteur qui les proposent. Ce texte qui se veut bilan et essai est celui d'un acteur réflexif dont le travail consistait à mobiliser les connaissances en vue de définir l'action et les stratégies internationales d'institutions d'enseignement supérieur, mais aussi celui d'un universitaire qui tente de comprendre une mondialisation bien spécifique : celle du monde universitaire. Sur la base de ce double ancrage, un pied dans l'action internationale, l'autre dans l'analyse, je voudrais soumettre à la discussion ma réponse à la question suivante : le temps n'est-il pas venu pour les universités de repenser leur stratégie d'internationalisation et de refonder sur des bases nouvelles leur action internationale? Pour répondre à cette question, je discuterai de la mondialisation de l'enseignement supérieur sous deux angles. Dans un premier temps, la question de réfléchir les universités comme acteur de la mondialisation et producteur de l'espace mondialisé de l'enseignement supérieur sera abordée. Par la suite, je discuterai de l'état actuel de l'Éducation Internationale à partir de l'hypothèse du décrochage au sens où l'action internationale des universités me semble participer de ce mouvement plus général qui éloigne les universités de leur mission essentielle qui est de comprendre l'activité humaine à travers l'enseignement et la recherche.

Les universités et l'espace mondialisé de l'enseignement supérieur

Habituellement, lorsque l'on discute de la relation mondialisation-universités, on le fait dans une perspective qui subordonne les institutions universitaires quand elle n'en fait pas des victimes. Il ne s'agit pas de nier que la mondialisation a des impacts sur le monde universitaire mais de rejeter la perspective unidirectionnelle sous-jacente, celle d'une mondialisation extérieure au monde universitaire qui lui dicte la direction à prendre ou qui détermine ses choix. Cette manière de voir conduit souvent à prendre la posture du catastrophisme analytique ou de la chronique des morts annoncées à laquelle on ajouterait celle des universités après celles de l'État, de la démocratie, de la souveraineté, de la géographie, des territoires, de l'identité. Je laisse au lecteur le loisir de compléter la liste! Pour dire les choses simplement – trop peut-être –, je ne crois pas que la mondialisation soit la clé de voûte de l'explication de ce qui se passe dans nos sociétés et dans le monde; c'est précisément elle qu'il faut analyser en profondeur si l'on veut bien comprendre et saisir les évolutions récentes et la complexité actuelles du monde. Et ce, parce que la mondialisation n'est pas un agent mais un produit¹, tout comme on le verra, elle n'est pas un projet mais un processus.

Je préfère aborder la mondialisation à partir d'une perspective qui postule, d'une part, qu'il n'y a pas une mais des mondialisations dont on peut présumer qu'elles ont chacune leur dynamique propre. La dynamique de la mondialisation de l'économie n'est manifestement pas du même ordre que celle que l'on retrouve dans la culture,

¹ Formule proposée par J. Friedman lors d'une conférence donnée à l'université d'Ottawa, le 2 février 2012

l'environnement, la science, le politique, le monde universitaire, etc. Les acteurs qui sont présents dans chacune de ces mondialisations, les luttes, conflits et actions qu'ils y pilotent ainsi que les enjeux autour desquels ils structurent leur action ne sont manifestement pas du même registre et possèdent leur propre dynamique. Qui plus est, il est trop tôt pour conclure que ces luttes se fédéreront, se cristalliseront en une seule mondialisation qui viendra les chapeauter toutes. Les sciences sociales et la sociologie en particulier nous ont permis de comprendre depuis belle lurette que nous ne vivons plus dans des sociétés structurées par un conflit social central stable qui articulerait et hiérarchiserait les enjeux les uns par rapport aux autres. La mondialisation n'est pas une version revisitée de ce conflit central qui se situerait tout simplement sur une autre échelle spatiale.

D'autre part, la mondialisation n'est pas réductible à la mondialisation de l'économie et encore moins au néo-libéralisme. Comprenons-nous bien : la mondialisation de l'économie existe bel et bien et prend même des formes qui se renouvellent sans cesse¹, mais elle ne constitue pour nous qu'une mondialisation parmi d'autres qui ne surdétermine pas ce qui se passe au niveau des autres mondialisations ni ne réduit ces dernières à de simples manifestations de l'évolution du capitalisme.

De plus, la mondialisation n'est pas un projet articulé, précis, abouti auquel il importerait d'opposer un contre-projet tout aussi précis et développé. Elle constitue plutôt « un processus historique, conflictuel, involontaire et largement inconscient, conduit dans le désordre des affrontements, des compromis et de l'imaginaire de la masse des anonymes². » C'est pourquoi, je préfère regarder la mondialisation telle qu'elle évolue au jour le jour, sur le terrain et du bas vers le haut.

Enfin, je postule qu'une nouvelle géographie de l'action est au cœur de la mondialisation. Le propos de la géopolitique est de rendre compte de la manière dont le politique travaille et façonne l'espace, la manière dont il produit du pouvoir et l'espace de celui-ci. L'affirmation de l'État souverain a fait de la notion de territoire le lieu central du pouvoir politique, des rivalités et conflits politiques. D'où l'émergence d'une culture de l'espace géographique qui est pour l'essentiel une culture et un imaginaire du territoire. Pour discuter sérieusement de la mondialisation, il semble nécessaire non pas de faire disparaître la notion

¹ Sur ce point, voir Charles-Albert Michalet et les distinctions qu'il propose entre les économies internationale, multinationale et globale dans son ouvrage *Qu'est-ce que la Mondialisation?* Paris, La Découverte, 2007.

² Jean-François Bayart, *Le Gouvernement du Monde : Une critique politique de la globalisation*, Paris, Fayard, 2004, p. 10.

de territoire mais de réintégrer la notion d'espace dans la géopolitique puisque cette dernière ne se réduit plus à la seule prise en compte des conflits et rivalités politiques, infra et interétatiques. La présence des nouvelles technologies d'information et de communication conjuguée à la vitesse accrue de toutes les formes de mobilité et à la multiplication des acteurs à vocation mondiale ont fait émerger des espaces, culturels, économiques, sociaux, médiatiques, scientifiques et universitaires qui sont le produit de l'intensification et de l'extension des interactions et échanges qu'ont entre eux les acteurs de ces différentes mondialisations.

Ce qui structure ces mondialisations est le rapport à l'espace que développent les acteurs individuels et collectifs dont une des caractéristiques principales est la production d'une nouvelle reconfiguration de l'espace d'action. Je devrais plutôt écrire des espaces d'action puisque ces derniers ne sont plus homogènes ; l'espace des réseaux et acteurs économiques n'étant pas le même que celui des réseaux et acteurs politiques, sociaux, culturels, communicationnels, scientifiques, technologiques, universitaires ou autres. Bref, il n'y a plus d'homologie spatiale, le territoire ne délimitant et ne contenant plus l'espace des différents réseaux, pas plus qu'un campus ne contient la vie académique d'une université.

Inscrit dans cette perspective, le véritable enjeu que pose la mondialisation n'est pas celui de la compression du temps et de l'espace, mais bien plutôt celui de la compression du temps et de l'ouverture, pour ne pas dire de l'éclatement de l'espace. Sur le terrain, cela signifie pour les acteurs la possibilité de redéfinir leurs stratégies, leurs modalités d'action parce qu'ils peuvent les redéployer spatialement. Dans cette perspective, il peut faire sens de définir la mondialisation comme étant la réorganisation du régime spatial de l'espace social ou, si l'on préfère, comme étant la redéfinition par les acteurs de leur espace d'action¹. Si tel est le cas, il importe maintenant de savoir à partir de quelles logiques, de quelles dynamiques, les acteurs redéfinissent leur espace d'action.

Mon voyage de 13 années en internationalisation m'a amené à identifier non pas une mais quatre dynamiques à partir desquelles les universités participent à la production de l'espace globalisé de l'enseignement supérieur. Elles ne sont pas présentées par ordre

¹ Sur cette définition « spatiale » de la mondialisation, on consultera Jan Aart Scholte, *Globalization : A Critical Introduction*, 2e édition, London, Palgrave, 2005.

d'importance puisqu'une stratégie internationale correspond à la manière dont elles seront agencées les unes avec les autres.

La première dynamique est celle de la commercialisation de l'enseignement supérieur et comprend pour l'essentiel deux volets : exportation et vente de produits éducatifs, mais surtout le recrutement international de masse. Ces pratiques commerciales ont contribué à faire de l'éducation supérieure une marchandise exportable cependant que les activités de recrutement international relèvent d'un véritable marché sur lesquelles les universités appliquent à qui mieux mieux des stratégies de marketing.

La deuxième dynamique, celle de la « coopération », mot valise qui est la contraction de la coopération et de la compétition, est surtout présente dans les activités de recherche menées par les universités. Si les grands projets nationaux d'investissement en recherche et de création de pôles d'excellence (Initiative Excellence en Allemagne, les PRES en France, etc.) illustrent le volet compétition, la dynamique de collaboration joue et s'appuie sur le développement de réseaux ou de groupes de recherche internationaux.

L'internationalisation de la formation, des programmes et cursus constitue la troisième dynamique de la mondialisation de l'enseignement supérieur. Les stratégies de mobilité étudiante sont évidemment au centre de cette dynamique d'internationalisation. La création des programmes Erasmus et Erasmus Mundus en Europe illustre, on ne peut mieux, à la fois l'importance et les mutations qui traversent ces stratégies de mobilité. D'une mobilité centrée essentiellement sur les étudiants de premier cycle, avec peu d'impact sur la qualité de la formation et aucun sur le diplôme, on a vu se développer au cours des dernières années des programmes de mobilité pour les étudiants de 2^e et 3^e cycles avec impact sur le diplôme qui prennent la forme de diplômes conjoints ou doubles, de cotutelle de thèse de doctorat, etc.

Enfin, la quatrième dynamique en est une de développement international. Elle couvre les activités des établissements d'enseignement supérieur dans le développement des capacités institutionnelles des universités des pays en voie de développement qui a été au cœur des stratégies étatiques et universitaires au cours de la période de la guerre froide.

*Globalization is what actors make of it*¹

cette définition de la mondialisation proposée par Philip Cerny, si on l'applique à l'analyse de l'espace mondialisé de l'enseignement supérieur, peut nous permettre de comprendre comment les universités, par leurs stratégies d'action internationale, font la mondialisation de l'enseignement supérieur. Un peu comme les entreprises multinationales ou les grandes institutions financières le font dans l'économie mondiale. Bien évidemment, les institutions d'enseignement supérieur ne sont pas les seuls acteurs présents dans ce processus; les États, Fondations, bailleurs de fonds, ONG et autres partenaires les accompagnant. Sauf que, les universités ne peuvent nier que leurs décisions au jour le jour et que leurs choix stratégiques ne sont pas sans avoir des conséquences sur la configuration et l'architecture du système universitaire mondial. Utiliser l'international dans la perspective de bonifier la qualité même du projet universitaire, sur les plans de la formation des étudiants et des activités de recherche, n'est manifestement pas du même registre que celui de réduire l'international à une opportunité d'augmentation des revenus de l'institution plaçant le recrutement international et l'exportation de produits éducatifs au centre de la stratégie.

Quel bilan peut-on tracer de l'action internationale des universités sur la configuration du système universitaire mondial? Quel est l'impact de leurs actions sur l'espace mondialisé de l'enseignement supérieur? Je voudrais répondre à ces questions en appliquant au cas canadien l'analyse des quatre dynamiques que j'ai introduites plus haut.

En ce qui concerne la coopération et le développement international, on assiste manifestement à une marginalisation de ces activités dans les universités des pays développés. La situation canadienne est révélatrice de cette tendance. Plusieurs explications peuvent être mises sur la table. La baisse drastique des financements disponibles ainsi que la gestion des carrières des professeurs qui ne retient pas l'implication dans le développement international comme critère de promotion mais qui privilégie les activités de recherche et de publications scientifiques, y sont pour beaucoup. J'ajoute que la culture du développement international qui en est une de projets lourds nécessitant des financements importants n'arrive pas à être remise en question ou dépassée. De ce point de vue, les universités canadiennes ne se sont pas attaquées à la tâche de repenser et

¹ Il s'agit d'une des propositions de Philip G. Cerny dans son ouvrage *Rethinking World Politics : A Theory of Transnational Neopluralism*, Oxford, Oxford University Press, 2010.

réinventer leurs activités de développement international, probablement parce que l'engagement et la solidarité internationale ne sont manifestement plus à l'ordre du jour. Pourtant, on le sait, des actions de développement *soft* ou légères, ça existe, comme le recrutement éthique dans les pays en développement ou encore les programmes de mentorat mis en place par certaines universités norvégiennes, pour ne prendre que ces deux exemples.

Les activités d'internationalisation de la formation qui se mettent en place à la fin des années 90 sont tirées par les programmes de mobilité et d'échanges étudiants. Si l'Europe a sonné la charge avec ses programmes Erasmus, force est de constater qu'au total, et ce malgré les efforts consentis par les différents pays pour investir dans la mobilité étudiante, cette dernière me semble au pire stable et au mieux en légère progression. Si au Canada, en 2010, à peine 3% de tous les étudiants fréquentant l'université ont participé à des programmes de mobilité, les chiffres ne sont guère mieux aux États-Unis avec 3.5% et légèrement plus élevés en Europe avec 5%. Par contre si l'on analysait ces chiffres d'un point de vue qualitatif, on constaterait que la valeur ajoutée de la mobilité étudiante relève plus des gains de compétences interculturelles et langagières que d'une amélioration de la formation dans le domaine d'études des participants. De ce point de vue le constat s'impose : la très grande majorité des universités canadiennes n'ont pas réussi à sortir du tourisme universitaire et interculturel la mobilité étudiante et à faire de l'internationalisation des formations un élément clé du renouvellement et du renforcement de la qualité de la formation offerte aux étudiantes. Pourtant, la situation du monde universitaire s'y prêtait. Devant l'explosion du savoir en micro domaines de spécialisation et l'incapacité devant laquelle se trouve désormais toute unité académique de couvrir tous ces nouveaux sous-champs de spécialisation disciplinaire, la mise en réseau internationale des programmes de formation sur des bases de complémentarité représentait une occasion inespérée de faire un saut qualitatif au niveau de la formation des étudiants. Nous avons été incapables de saisir cette opportunité et surtout d'impliquer le corps professoral dans ce projet et réussir à faire de l'éducation internationale un authentique projet académique. Souhaitons que la tendance nouvelle qui me semble se dessiner de faire de la mobilité étudiante internationale

une mobilité avec impact sur le diplôme se révélera être l'occasion de réussir à articuler qualité de la formation et internationalisation.

L'intégration des activités de recherche est présentement le vecteur-clé de la mondialisation de l'enseignement supérieur. Cela se traduit par une intensification et une extension des collaborations internationales en recherche qui sont portées par une double logique de compétition et de collaboration. Cette place centrale occupée par la recherche dans l'espace mondialisé de l'enseignement supérieur¹ s'inscrit et prolonge des tendances lourdes qui traversent depuis plusieurs années le monde universitaire. La nouvelle hiérarchie disciplinaire au profit des sciences, sciences appliquées et de la santé, et la marginalisation conséquente des sciences sociales et humaines, la présence d'une communauté scientifique de plus en plus intégrée sur le plan mondial², le nouveau discours de la compétitivité économique internationale centrée sur la capacité d'innovation ont fait émerger les activités de recherche et de la formation des chercheurs dans ce nouvel espace global. Concrètement, cela se traduit par des investissements massifs des États dans les activités de recherche universitaire et la présence d'un financement international de plus en plus important pour ces activités. Du côté des universités, on a assisté à la mise en place de politiques d'attractivité et de compétition pour attirer les meilleurs talents (professeurs, post-doctorants et doctorants), à l'élaboration de stratégies de prestige s'appuyant sur une visibilité internationale accrue qu'on réduit ces temps-ci à l'amélioration de sa position dans les classements internationaux et, enfin, à une ouverture géographique des collaborations qui ne sont plus seulement Nord-Nord, mais aussi Nord-Sud avec les pays émergents.

Au bout du compte, on se retrouve avec des activités de recherche qui ont un double ancrage, national et international, et un espace mondialisé de l'enseignement supérieur de plus en plus dense sur le plan des activités de recherche. Cependant, cette nouvelle densité internationale est tirée par deux logiques : celle de la collaboration internationale entre les chercheurs sur le terrain, doublée d'une logique de politiques gouvernementales et universitaires qui inscrivent ces activités de recherche dans une perspective de compétitivité économique et de compétition inter universitaire pour recruter les meilleurs talents et partenaires. D'où le débat sur la construction d'universités de classe mondiale et ses implications sur la réorganisation du financement de

¹ Pour une présentation détaillée de l'état de la recherche mondialisée, voir The Royal Society, *Knowledge, networks and nations, Global collaboration in the 21st century* <http://royalsociety.org/policy/projects/knowledge-networks-nations/report/>

² Caroline Wagner parle même de la présence d'un « invisible college » dans son ouvrage *The invisible Global College : Science for Development*, Washington DC, Brookings Institution Press, 2006.

la recherche autour des secteurs techno-scientifiques et d'un nombre réduit d'universités qu'on identifierait comme étant celles qui ont le potentiel pour le devenir¹.

Enfin, on note une croissance remarquable des activités commerciales des universités des pays développés, à tout le moins anglo-saxons, que ce soit par l'exportation de produits éducatifs ou l'ouverture de campus satellites, ou encore le recrutement international qui constitue l'activité principale et qui s'inscrit dans un marché en croissance rapide. Ainsi l'OCDE estime que le marché des étudiants étrangers devrait passer de 3.7 millions en 2009 à 6.5 millions en 2025, dont la majeure partie viendra bien sûr des pays en émergence.

Ces activités ont pris une telle ampleur que de plus en plus de pays, dont le Canada, n'hésitent plus à en faire une composante de leur commerce extérieur. À cet égard, les intéressés liront avec intérêt le rapport d'un comité consultatif sur la stratégie du Canada en matière d'éducation internationale mis sur pied par le Ministère des Affaires étrangères et du Commerce International, dont le titre indique on ne peut plus clairement la vision économiciste qui le caractérise; *L'Éducation Internationale : un moteur-clé de la prospérité future du Canada*. Ainsi la proposition 3 du rapport propose de « Faire de l'internationalisation de l'éducation au Canada un élément stratégique des politiques et plans officiels du gouvernement du Canada » parce que « l'importance de l'internationalisation de l'éducation au Canada doit être reconnue comme un élément stratégique du Plan d'action économique, des stratégies en matière de commerce international et d'innovation, de la politique en matière d'immigration et de la politique étrangère du gouvernement du Canada². »

Ces dynamiques et stratégies de commercialisation poursuivent souvent un objectif d'augmentation des revenus. Face à la situation financière difficile des universités, certaines voient dans la stratégie de recrutement international et les revenus qu'elle génère un moyen de lutter contre leur sous-financement. Par ailleurs, le recrutement international au 3^e cycle, s'il peut relever d'une stratégie d'augmentation des revenus, s'inscrit aussi dans une stratégie d'attractivité et de prestige puisqu'il devient difficile de se prétendre un établissement de calibre mondial si l'on ne peut attirer suffisamment d'étudiants internationaux dans ses programmes.

¹ Une discussion – un faux débat? – qui a été relancée récemment au Canada avec la chute des universités canadiennes les plus prestigieuses dans le classement du Times Higher Education World University Ranking list de 2012.

² Comité consultatif sur la stratégie du Canada en matière d'éducation internationale, *L'éducation internationale : un moteur-clé de la prospérité future du Canada*, Rapport final, août 2012, p. XIV.

Au total, les universités se comportant de plus en plus comme des acteurs économiques participant à l'économie du savoir, les activités de commercialisation s'inscrivant dans une logique d'augmentation des revenus, les activités de recherche relevant de plus en plus d'une logique de compétitivité internationale, et force est de constater que l'espace mondialisé de l'éducation supérieur semble structuré par une logique économique aux dépens des logiques éducatives et académiques ainsi que de coopération et d'entraide internationale.

Conclusion

Les universités sont une des plus vieilles institutions du monde occidental. Si elles sont encore présentes et aussi importantes dans nos sociétés, c'est pour la simple et bonne raison qu'elles ont été capables de renouveler leur pertinence, de se remettre au monde plusieurs fois au cours de ces siècles. Les universités traversent présentement une période de redéfinition de leur place et de leur apport.

Certains estiment que, loin d'être sur la voie de la marginalisation ou de l'insignifiance sociale, les universités occupent une place de plus en plus centrale dans nos sociétés et dans le monde. À cet égard, l'économiste français Daniel Cohen écrit : « Si l'on admet que les innovations scientifiques et techniques seront au XXI^e siècle ce que l'organisation du travail a été au XX^e, il n'est pas aberrant de considérer qu'une « organisation scientifique du savoir » s'impose également. L'Université est au nouveau siècle ce que la firme fordiste était à l'ancien : l'institution qui fixe la matière première, le savoir et la formation, dont se nourrit le reste de la société¹. » Une hypothèse dont il est évidemment trop tôt pour confirmer l'exactitude, mais qui est intéressante parce qu'elle indique à sa manière une tendance qui me semble réelle dans le monde de l'enseignement supérieur : celle d'une nouvelle centralité des universités dans nos sociétés qui reposerait principalement sur l'impact économique de leurs activités, sur la transformation des universités en acteur économique, dont on n'a de cesse de nous répéter l'importance de sa contribution à la nouvelle compétitivité de l'économie nationale dans la compétition mondiale – on chiffre désormais l'impact économique que génèrent les universités en termes de pourcentage du PIB, de revenus, d'emplois et autres. De plus en plus d'universités s'appuient

¹ Daniel Cohen, *Trois leçons sur la société post-industrielle*, Paris, Seuil, 2006, p. 71.

sur ce type d'études d'impact économique pour légitimer leurs requêtes auprès de l'État et du public.

Cette logique économique s'étend évidemment à l'éducation internationale. Ainsi une étude récente au Canada nous apprend que

les étudiants internationaux au Canada ont dépensé plus de 7.7 milliards de dollars en droits de scolarité, frais de logement et dépenses discrétionnaires en 2010, comparativement à 6.5 milliards de dollars en 2008. Plus de 6.9 milliards de dollars de ces recettes ont été générées par les 218 200 étudiants internationaux à long terme au Canada, dont 37 % sont originaires de Chine et de Corée du Sud. (...) Si l'on tient compte des revenus touristiques additionnels produits par les étudiants internationaux, le rapport arrive à un total de 8 milliards de dollars en 2010 au titre des dépenses des étudiants internationaux, ce qui correspond à 86 570 emplois créés et à 455 millions de dollars en recettes fiscales pour le gouvernement¹.

Si les activités internationales intensifient les modes de connexion et de connectivité internationale entre les universités, il faut bien constater que ces activités s'inscrivent dans ce mouvement de réduction de l'université à sa contribution économique, dans cette tendance qui pousse à la dépossession des universités de leur mandat, à savoir la formation et la recherche couvrant l'ensemble des dimensions de l'activité humaine.

Cela dit, il ne s'agit surtout pas d'exclure mais de prendre en compte les activités internationales dans le débat portant sur la redéfinition des universités, leur pertinence et leur contribution intellectuelle, scientifique et culturelle. Pour donner à l'internationalisation la place qui lui revient dans cette discussion, il ne faut pas se limiter comme je l'ai fait ici à penser les universités dans le seul espace globalisé de l'enseignement supérieur et travailler à imaginer d'autres stratégies internationales. Il faut aussi réfléchir aux universités en les inscrivant dans ce monde globalisé et complexe qui est le nôtre et qui, s'il a besoin d'innovations techniques et scientifiques, a un besoin tout aussi pressant, sinon plus, d'innovations politiques, sociales, économiques, environnementales, culturelles, sur lesquelles les universités accomplissent un boulot remarquable qui relève du temps long de la recherche et de disciplines qu'on entend mais qu'on écoute peu.

¹ Comité consultatif sur la stratégie du Canada en matière d'éducation internationale, *L'éducation internationale : un moteur-clé de la prospérité future du Canada*, Rapport final, août 2012, p. 5.

Dalie Giroux et
Amélie-Anne Mailhot

Penser dans la boîte : un propos graphique sur l'université contemporaine

Objet d'analyse : Éléments architecturaux et d'aménagement des bâtiments à vocation éducative du campus principal de l'Université d'Ottawa, Ontario, Canada, à l'hiver 2012.

Méthode : Expérience tactile (selon Walter Benjamin dans la section 15 de son essai intitulé « L'œuvre d'art à l'ère de la reproductibilité technique », in *Œuvres III* (Paris: Gallimard, 2000)). Une ballade sur les lieux du campus, des conversations avec les gens qui utilisent les espaces, une enquête sur les modalités fonctionnelles de l'architecture, une attention à l'auto description des lieux.

Style : Photographies commentées sans qualificatif ni conclusion. L'image est décrite, puis lui est donné un titre qui propose un angle philosophique auquel réfère le commentaire qui suit la présentation de l'image. Les écarts entre les différentes propositions (image, description, titre, commentaire) sont de nature ironique.



Photo 1 : Arbres abattus sur le campus

Stérilité

Le campus est aménagé en fonction de la construction de bâtiments qui permettront d'accueillir un nombre de plus en plus important d'étudiants. Les frais de scolarité (augmentés toujours juste en dessous du maximum permis par la province chaque année) fournissent une part importante du budget de l'université. Cet aménagement implique de couper des arbres. Les espaces créés sont faits de béton et de verre, dans lesquels sont parfois encastrés des jardins aménagés. La croissance de la population universitaire opère une stérilisation du milieu vivant.

Subjectivité

La mascotte d'une multinationale du fast-food à la fenêtre d'une résidence étudiante prend l'allure d'un personnage étudiant en pleine célébration, une bière à la main. Les étudiants sont invités par l'université et par leurs parents à se préparer de manière assidue à intégrer le marché du travail. Presque tous les étudiants, dès la première année universitaire, occupent un emploi à temps partiel, impliquant souvent de travailler 20 heures par semaine ou plus – notamment dans les chaînes de fast-food et les chaînes de café. Les stages en milieu de travail sont fortement promus par l'université, notamment à travers un vaste programme coopératif et la multiplication des écoles professionnelles : l'université met l'accent sur la formation d'individus aptes à s'intégrer à un marché du travail compétitif et axé sur la performance.



Photo 2 : Ronald MacDonald

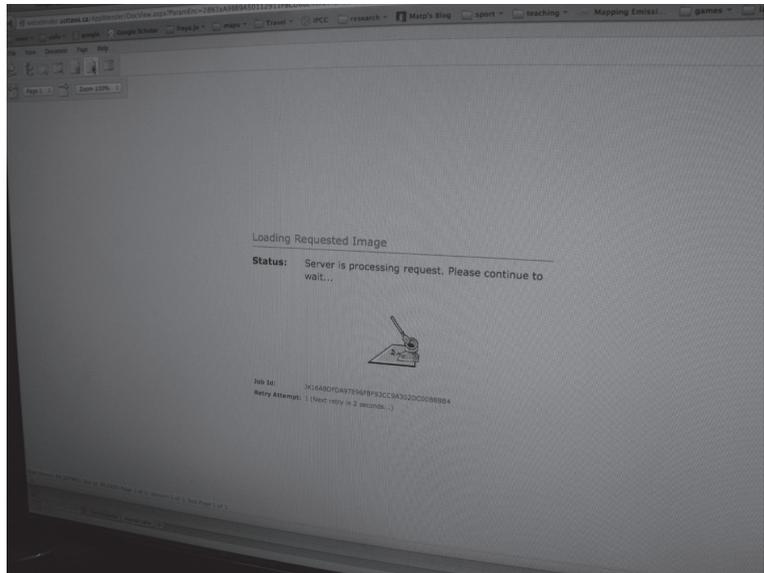


Photo 3 : Programme informatique

Œuvre

Le travail universitaire s'effectue par le biais d'un ensemble de systèmes informatiques que les membres de la communauté universitaire doivent faire fonctionner. Les communications entre les professeurs et les étudiants, les communications entre les professeurs et l'administration, les communications au sein de l'administration ne sont souvent possibles que par le biais de plates-formes virtuelles. Le temps consacré au cours d'une journée au travail universitaire est majoritairement passé devant un écran.

Commun

Les espaces partagés dans les nouveaux pavillons sont sécurisés. Seules les personnes autorisées à y accéder peuvent jouir des salons et des espaces de cuisine aménagés aux fins de repos et de convivialité.



Photo 4 : Salon-Lounge

Sécurité

Dans les espaces non sécurisés, de nombreuses caméras de surveillance enregistrent l'activité s'y déroulant. Les halls, les commerces et les ascenseurs sont dotés de caméras.



Photo 5 : Caméra de surveillance



Photo 6 : Distributrice

Manger

Il y a trois manières de s'alimenter dans le pavillon des sciences sociales: apporter sa nourriture et la consommer dans les espaces sécurisés ou non sécurisés du bâtiment; se procurer des aliments industriels dans les machines distributrices; s'approvisionner au comptoir du commerce de chaîne qui détient le monopole de la vente d'aliments dans le pavillon. La population étudiante de l'Université d'Ottawa a dû avoir recours à la banque alimentaire de son campus dix fois plus souvent en 2012 qu'en 2007.



Photo 7 : Étudiants au travail

Massification

Le hall principal du pavillon des sciences sociales contient des postes de travail individuels sur chaque étage, ce qui permet d'accueillir un maximum de personnes dans un minimum d'espace.

Transparence

Les salles de classe et les espaces de travail sont vitrés pour assurer un maximum de luminosité. Par le fait même, l'activité qui a lieu dans ces espaces demeure en tout temps exposée et visible.



Photo 8 : Salle de classe



Photo 9 : Salle de séminaire

Esthétique

Les salles de conférence et de séminaire reproduisent des environnements d'ambiance corporative : tables en ogive avec place du président (seule place autour de la table à partir de laquelle il est possible de voir le visage toutes les personnes atablées); fauteuils de cuir; béton, verre, appareils multimédias.

Matthew Paterson

University of Ottawa

The University, the Industrial Machine, the 'Critical' Professor

Abstract. This essay explores various idiocies of the contemporary institution of the university from the point of view of how the values, aspirations and interests of professors make it difficult for them to see these idiocies. First it argues that the growth of universities, in terms of the proportion of people going to university, has become both justified in utilitarian terms of benefits for the wider economy, but is simultaneously profoundly dysfunctional in relation to that justification. Too many people now go to university for that utilitarian justification to work. Nevertheless, university education remains broadly fetishised. Professors are particularly ill-disposed to see this dysfunctionality, both because of their own values and norms, but also their interests. They value for the most part a liberal, critical pedagogy focused on the flourishing of individual students, which is rendered more or less impossible by the scale of contemporary universities; they value also the idea that everyone in principle ought to be able to benefit from such an education, and thus resist seeing scale as part of the problem. But they also benefit from lots of interesting colleagues, plenty of good graduate students, and so on, and thus implicitly on the massification of undergraduate study that makes those other things possible. Part of the way out is in recognising that university education may not in fact be enabling all those who go through it to flourish – either as individuals or in more instrumental terms of careers.

Two thoughts on if the aliens came:

If aliens landed on our planet and walked into our schools, what would they think the school is meant for? We'd brainstorm: Learning to sit in rows? Learning to get up and move en masse at the sound of a bell? Learning to stay in place for 40-minute increments? Learning to override your bodily functions? Learning to answer the questions that the person standing in front of the room already knows the answer to? It's hard not to realize that a school, upon pure observation, looks like a training ground for behavioral management.

Eliot Eisner¹

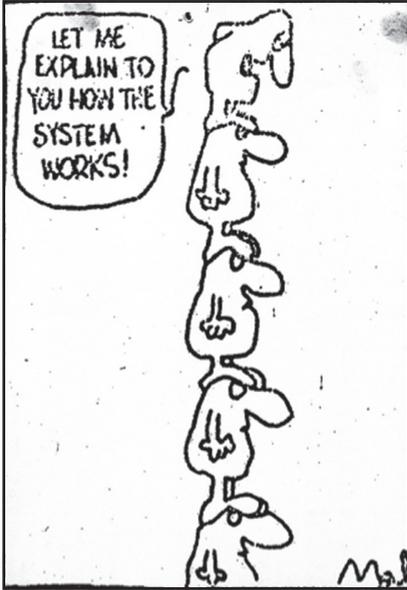
¹ See: <http://blogs.kqed.org/mindsift/tag/design-thinking/>.

² As paraphrased at <http://kevin-tumlinson.squarespace.com/blog/tag/innovation>.

“if aliens were to study our education system, the only conclusion they could come to is that the point is to generate university professors.

Ken Robinson²

So institutionalised education, in universities as much as in schools, is a form of disciplining that trains people to function in their allotted space in the world. We (those who work in universities) tell ourselves various stories about being outside this disciplinary logic – about creating critical thinkers, independent learners, and the like. But as Robinson's insight suggests, we may not be the best people to see this – our position at the top of the system, claiming to authoritatively convey knowledge about how it works, puts us in an idiotic position of blindness (see figure 1). We work *de facto* with the opposite of the standpoint methodology that many of us may espouse epistemologically. Our emancipatory agenda slides readily into paternalism as a consequence.



Source: unknown. All efforts have been undertaken to identify the copyright owner.

We have so much invested in our own ways of being, the normativity of what it is to be a professor, the presumption of it being the ultimate profession, the only thing a 'true intellectual' should aspire to, that we ignore the various institutional stupidities that we reproduce on a daily basis.

The first of these is that we miss our own role in reproducing the disciplinary cultures that contemporary capitalism depends on – the time routines, the subordination to external authorities (to us, but not

only to us – labour markets, accreditation fetishism, university rules, etc.), the intense flexibility, the acceptance of an ever-more blurred boundary between work and non-work. Even the critical thinking that we espouse has a sort of archaeology that has been shaped fundamentally by the needs of labour markets. While we may be able to tell stories about its origins in various historical moments at which rebellion combined with the imperative of progress (from John Calvin and Francis Bacon onwards, in the European context at least), it has become lionised in business schools, financial markets and neoliberal ideologues precisely as the structural requirements for contemporary capitalism – the 'new economy', the 'network society', and so on. The New Left's radical critique of society in the 1970's rapidly became the 'thinking outside of the box' of the IT wizards, as can be charted via the pages of *Wired Magazine* over the years (Frank 2000), thinking that then produced the insanities of the financial markets

(among other things), CDOs, subprime mortgages and the like. We produce critical thinkers (if we in fact manage to do so, which is probably rare in practice) so that capital can take advantage of their talents (Thrift 2009).

The second is that, bound up with a critical vision of university education as we are, we lose sight of the inherent utilitarian quality of such an education for the vast majority of people around us – for most of the students (at all levels of study), for the people who fund them (parents, governments, companies, Starbucks ...), for the university managers whose reputations depend on their performance according to various metrics established by newspapers and magazines like *The Times* and *Macleans* or international comparator organisations, and for the people looking to have a steady supply of new labour coming out of universities with the skills we allegedly provide them with. And our own emotional investments in liberal/critical education means we ignore that “the university” is deeply dysfunctional on its own terms. It does not provide, except for a tiny minority of its participants, the sort of cultural and intellectual *épanouissement* that its normativity presumes, but neither does it (any longer?) operate effectively to produce the sorts of machine cogs that society wants of it (desires that are internalised by the students themselves, who see university for the most part as a stage on the way to the secure, satisfying, ‘normal’ job). We can see this most dramatically in the emergence of post-degree courses being developed by community colleges, that provide students with the practical skills in journalism, engineering, and many others, that the students (and society) thought the university would provide them, but that we think is absolutely not our remit.

Because we have been the people who have been privileged enough to spend our lives thinking, discussing, researching, and writing about more or less anything we want (right up to and including writing for self-declared “idiotic” journals), and desirous enough of this sort of extraordinary privilege, we assume all people want this. Or, if they don’t want this privilege, we think paternalistically that they *should* want it, and our job is therefore

to make them want it, even if we later shoot them down by making it clear they are not up to scratch.

So we, for the most part, have become precisely part of the growth machine of universities that has become deeply dysfunctional. It no longer guarantees our graduates (from BAs, MAs or PhDs) nice secure jobs, because those jobs have disappeared through downsizing, shifts in labour contract systems, declines of particular industries and all else that goes under the euphemism of ‘structural economic change’. Under the fetish of the ‘information age’, it draws people in spectacular numbers away from professions now deemed *passé*, or somehow beneath aspiring middle class consumers of education services, but which economies and societies have desperate need for – plumbers, electricians, mechanics, nurses, carpenters. Neither the security of employment (which is very high in all of these industries, as people’s toilets do have a rather reliable habit of getting blocked) nor the salaries (which are also often comparable say with a mid-level government bureaucrat), nor the job satisfaction (which is very high in most of them, and universally higher than a mid-level government bureaucrat) really explains this adequately. Matthew Crawford beautifully destroys these various myths in his essay on the relative intellectual qualities of maintaining motorcycles compared to that of doing a PhD in Political Philosophy or working in a Washington DC thinktank (Crawford 2009). Nevertheless, the university has managed to capture the normative aspirations of many.

And professors are in a very bad situation when it comes to understanding this. Because, as Ken Robinson’s aliens observed, we have created a system which assumes everyone wants to be us. And because we tell ourselves the manifestly false and self-serving story about not being part of the dysfunctional machine.

Size matters

Leopold Kohr once stated that “Wherever something is wrong,” he insisted, “something is too big”¹. His comment was intended as a critique of economic expansion, what ecological economists

¹ Paul Kingsnorth, “This economic collapse is a ‘crisis of bigness’”, The Guardian, 25 September 2011, available at: <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2011/sep/25/crisis-bigness-leopold-kohr>, viewed 22 August 2012.

started to call in the 1970s “growthmania” (Daly 1974). But it applies perhaps just as much to universities as to economic globalisation. Universities have been plagued by crisis at least since the onset of neoliberalism in the early 1980s, with the crisis over tuition fees in Québec that prompted this issue of *Cahiers de l’idiotie*, being simply the latest in a long line. These crises have a number of recurring features: crises over the attempts to shift the burden of financing study from society at large onto students themselves; attempts to expand regimes of control – “audit culture” (Power 1999) – that are seen by many to undermine academic freedom; attempts to target research funding progressively more tightly to the political-economic agendas of states; attempts to get universities to reframe themselves as corporate entities seeking to raise money from a range of sources not just government-subsidised student fees; problems of grade inflation and credentialism among employers (requiring an MA where they used to require just a BA) that result from the increased supply of qualified labour and the heightened competition between students for jobs. This last is a classic example of what Fred Hirsch called in the mid 1970s “social limits to growth”: that as growth proceeds, it increasingly entails the production of positional goods – those that are essentially rival or zero sum – which mean that people are forced to increase consumption just to stand still (Hirsch 1976). Growth thus fails to deliver increased overall social benefits but increases the individual costs of standing still.

Underpinning all of these is the slow-burning fuse of steadily but stochastically rising student numbers (a steady increase but in many industrialised countries a rapid rise in the 1960s, and then another rapid rise in the late 80s and early 90s). These produce steadily worsening staff-student ratios, tendencies towards labour casualization in academic staff, problems in maintaining and developing infrastructure, as well as recurrent fiscal crises having to do with the path-dependence of state subsidies inherited from an era of smaller universities and student numbers.

To be sure, the neoliberal onslaught on all things “public” has a lot to do with this. But to say that the problems of a university

system with 50 %+ of a total population going to university, which tries to operate on a funding system developed when only 10 or 20 % did, are to be wished away by saying it is all a figment of the neoliberal imagination, is naïve. A naivety that arises out of our (those of us working in universities) normative commitments and blindspots discussed above. We blame it on the neoliberal assault in part because it's an easy target (it is indeed a pernicious political project to be resisted) but also because we actually think, somewhere deep down, that everyone everywhere ought to be able to go to a university, free, with small class sizes and endless opportunities to develop their critical faculties, because of course this enables us to maintain a fantasy of endless conversations with such engaged students and the myriad of brilliant colleagues their study would support. This may be *reductio ad absurdum*, but such things usually nevertheless contain a germ of the truth.

What would it mean to argue for going 'back' to a situation where say only 10-15 % of people went to university? Two visceral reactions (at least) arise immediately (I feel them in my own stomach). One is the charge of elitism – that just as many working class people have been able to get to university, the snobbish professors judge them inadequate and want to turn them away. But this of course presumes that the massification (laughably referred to as 'democratization') of universities has anything to do with the extension of the liberal arts ideal – of enabling all those who go to have their lives enriched by experience the deep sort of learning that was available to the elite when it was an elite education. It reminds me of André Gorz's quip about villas on the Riviera: "si tout le monde accède au luxe, plus personne n'en tire d'avantages" (Gorz 1973). The nature of the university is transformed by massification such that the liberal arts ideal no longer becomes structurally possible – those students actively seeking it either find ways of self-teaching (no bad thing in itself, perhaps indeed the institutionalised neglect is good for them) or get frustrated and decide if they are to be a cog in a machine they might as well earn proper money, and become financiers or corporate lawyers.

The other visceral reaction is that from professors who express varying sorts of attachment to the liberal arts ideal, but who in practice, have become growth-maniacs themselves, deeply attached to the symbols of growing student numbers, growing size of faculty, more brilliant (or even merely decently interesting) graduate students to work with, and so on. So proposing de-growth is a profound challenge to all these deeply embedded normativities and daily practiced assumptions. I've always taught in big departments here and in the UK and relish the potential created by over 40 super-smart colleagues, 20 new PhD students a year and the like. But those PhD students are being sold a lemon – a dream of the academic life that they have at best slim chances of getting into (around 1 in 4 PhD students currently gets an academic job), and doesn't really exist in any case. For undergraduates, we assume we are expanding their horizons, so de-growth is seen as a closing down of social and cultural possibilities, while the system wants them to fit into the new economy, and sees de-growth as a threat to progress. Both have become viscerally committed to the growth of the universities such that they miss the aporia staring them in the face: universities can't expand horizons on an industrial scale, and there really can't be that many jobs in middle-management for people with political science degrees – in fact we probably don't want there to be that many middle-management jobs.

So if we are really committed to the ideals of critical/liberal education, smallish class sizes, free or at least heavily subsidised tuition, a high degree of academic freedom, we might need to address the question of size. With smaller numbers it might be easier to sustain state subsidies for students. With such subsidies it might be easier to resist “audit culture” as such governmental intrusion is usually justified in terms of “consumer protection” which results from students paying significant fees. With smaller numbers we might be able to resist casualization of the academic labour force more effectively. And we might be able to resist the progressive increase in the size of the academic bureaucratic machine that such industrial scales render necessary but which

become precisely “something alien to him [sic], and that it becomes a power on its own confronting him [sic]” (Marx 1844).

On the flip side, with smaller student numbers, fewer students might have to get an MA just to get the (fantasy) cushy government job (and we would thus have fewer students in MA programmes who are just there for the letters after their name). Students would not face such intense pressure for getting particular grades, and might take more risks in their work, being more interesting (and interested) as a result. Those who don't go to university but train as plumbers or electricians might find them to be the well-paying, intellectually satisfying, problem-solving jobs that most in those trades report them to be, with the added bonus of not starting adult life with \$27000 in debt (the average Canadian post-degree debt according to the Canadian Federation of Students)¹.

Of course, we'd have to abandon the fetishized and hubristic relation to the university as a social institution, seeing it as an object of and source of ultimate value. We'd have to accept that we have become an integral but highly dysfunctional part of the political-economic machine of advanced capitalism, a far cry from the normative ideal of the Socratic dialogue (which is probably atavistic nostalgia in any case). And we'd have to accept that we engage in myriad disciplinary techniques both to reproduce our own authority in the classroom and more broadly in society, and that serve to construct particular sorts of subjects that are capable of functioning in a disciplinary society that is itself falling apart at the seams. We'd have to recognise that Eisner's aliens may be onto something.

But as important, we'd have to accept that Robinson's aliens may also have a point: that not everyone needs to want to be a university professor. We'd have to accept that people can have fulfilling lives without once ever having read the many brilliant essays by [fill in the blank space here with your favourite author] or having got lost in the wonders of statistics or what you can see through a microscope or in deconstructing an advertisement. That we may be in a particularly myopic position regarding the

¹ Gary Mason, 'The crushing weight of student debt', *Globe and Mail*, July 07 2011, available at: <http://www.theglobeandmail.com/news/british-columbia/the-crushing-weight-of-student-debt/article625694/>, viewed 22 August 2012.

many possible fulfilling lives that can be pursued without our guiding, emancipatory but paternalist, hand.

References

- Crawford, Matthew (2009) *Shop Class as Soulcraft: An inquiry into the value of work*. New York: Penguin.
- Daly, Herman E. (1974) "Steady-state economics versus growthmania: A critique of the orthodox conceptions of growth, wants, scarcity, and efficiency", *Policy Sciences* 5, 2: 149-167.
- Frank, Thomas (2000) *One Market Under God*, New York: Anchor Books.
- Gorz, André (1973) "l'idéologie de la bagnole", *Le Sauvage*, septembre-octobre. Available online at: <http://carfree.free.fr/index.php/2008/02/02/lideologie-sociale-de-la-bagnole-1973/>, viewed 27 August 2012.
- Hirsch, Fred (1976) *Social Limits to Growth*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Marx, Karl (1844) *Economic and Philosophical Manuscripts of 1844*. Available at: <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1844/manuscripts/preface.htm>, viewed 14 May 2013.
- Power, Michael (1999) *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Thrift Nigel (2009) 'A Perfect Innovation Engine: The Rise of the Talent World', in Jacqueline Best and Matthew Paterson (eds) *Cultural Political Economy*, London: Routledge, p. 197-222.

Benjamin Franks

University of Edinburgh

What Fucking Good is this Article to Industry?

Abstract. This paper aims to describe concepts derived from 'revolutionary Aristotelianism' (to borrow Kelvin Knight's term) – which is the integration of contemporary virtue theory with Marxism – and apply them to an assessment of university policy and practice. It refers largely to UK but also makes reference to the wider neo-liberal educational agendas. The paper draws attention to the instrumentalism (privileging of external goods) of current policies and their historical precursors and contrasts these managerialist strategies with the irreducible, multiple virtues (internal goods) found in co-operative academic practices. The paper shows how these latter, internal goods of education are unavoidably in conflict with, and thus marginalised by, the managerialist approach adopted in contemporary UK universities and it defends tactics that oppose, subvert and transform the neo-liberal bureaucratic agenda.

¹ 'Modern students "more conservative than previous generations"', *Daily Telegraph* (22 February 2010); T. Tahir, 'Where has all the passion gone?', *Times Higher Education Supplement*, 26 June 2008; L. Segal, 'Where have all the student radicals gone?', *The Guardian* (April 2001). The radicalism of students has long been a cliché that bore little actual relationship to the reality, even in the 1960s. See N. Thomas, 'Challenging Myths of the 1960s: The case of student protest in Britain', *Twentieth Century British History*, Vol. 12, No. 3 (2002) and 'Protests Against the Vietnam War in 1960s Britain: The relationship between protesters and the Press', *Contemporary British History*, Vol. 22, No. 3 (September 2008) p. 335-354.

² Christian Garland describes how the myth of 1968 and its failure is used as dominant cultural lens to define contemporary student uprisings as pale facsimiles which must also be destined to failure. 'A Secret Heliotropism of May 1968', *MR Magazine*, 25 April 2009, <<http://mrzine.monthlyreview.org/2009/garland250409.html>>.

³ 'Vive la résistance! Students rise up to fight fees increase', *Times Higher Education Supplement*, 19 July 2012.

⁴ See A. MacIntyre, *After Virtue*, second edition (Duckworth) and many of the chapters in *Virtue and Politics: Alasdair MacIntyre's Revolutionary Aristotelianism*, eds P. Blackledge and K. Knight (Notre Dame: Notre Dame University Press, 2011); R. Miller, 'Marx and Aristotle: a kind of consequentialism', in *Marx*, ed. S. Meikle (Dartmouth: Ashgate, 2002).

The supposed conservatism of current students, as opposed to the valiant street-fighters of the 'Woodstock generation'¹, has acted as a useful myth for isolating and dissuading contemporary, critical undergraduates from engaging in 'redundant' activism². This conservative trope has, however, become less prevalent since the recent university uprisings in, amongst other places, Canada, the USA and the UK. These student-led occupations and boycotts have again raised questions about the function of the university in (and against) capitalist society and the ways to bring about reform, negation or transformation³. This paper aims to describe concepts from contemporary Aristotelianism and Marxism (the two are more closely related than usually considered)⁴ and apply them in an assessment of university policy, largely in the context of the UK, but with reference to the wider global neo-liberal agenda. This form of 'revolutionary Aristotelianism' (to borrow Kelvin Knight's term) is then used in a supportive evaluation of current and proposed challenges to such policy.

Background

The legend of 1968, with its legions of student revolutionaries ascending from higher education to

overthrow capitalist society, even though fictive, was believed by many student leaders at the time, and remains a potent cautionary tale for today's educational managers and bureaucrats. In the UK there is significant overlap between the categories of 'former student radical' and contemporary manager, so it is not a surprise that the narrative of 'the radical 60s' and methods to prevent its re-occurrence has been a feature of political debate and motivation for education policy since the 1970s.

Academics writing about the impact of these policies on the academy and the counter- struggles in (and against) the institutions of learning, have a tendency to resort to autobiography¹. However, such anecdotal methods raise suspicions that they contain incipient appeals to authority. These personal accounts sometimes suggest that the particular incidents in an author's life have marked them as particularly well-located to claim privileged insight on a particular position. In some cases such an appeal to authority through testimony is justified; in others, it simply marks them out as a member of the privileged classes².

Those that concentrate on heroic resistance to hierarchical management raise further reasons for apprehension, as the most trustworthy and knowledgeable activists rarely discuss their past actions in a public forum, not just because of rightly wishing to avoid self-incrimination or worse implicating others, but because to do so would be vainglorious³. In this article, the absence of sophisticated, inspiring narratives of productive rebellion inside or outside the academy is not due to complex epistemological or moral problems, but to the author's inability to offer an original, entertaining or insightful anecdote. The characterless routine of envelope filling, fly-posting, email answering, blogging, casework and report-writing is not the subject matter to inspire future rebels, even though the most seemingly

¹ See for instance many of the excellent contributions to A. Nocella, S. Best and P. McLaren, eds., *Academic Repression: Reflections from the Academic industrial complex* (Edinburgh: AK, 2010).

² See for instance some of the debates around Laura Penny's journalism at Urban 75 'Alex Callinicos/SWP vs Laurie Penny/New Statesman Facebook handbags', *Urban75*, <<http://www.urban75.net/forums/threads/alex-callinicos-swp-vs-laurie-penny-new-statesman-facebook-handbags.266196/page-121#post-11366938>>.

³ See Brian Banford's criticisms in *Gold Help Them as Need Heroes: My meditations on Mr Christie, his granny and our Spanish adventures* (Dukinfield: Northern Voices, nd) of fellow anarchist activist Stuart Christie's entertaining memoirs *Granny Made me an Anarchist* and *The Christie Files*.

banal tasks become enjoyable, when performed voluntarily, with friendly comrades and occasional alcohol¹. The rarer, spectacular carnivalesque moments which are so frequently the subject of activist discourses², seem unrepresentative of the daily, minor routines of solidarity that subvert managerial order. An additional difficulty is finding an idiom that can capture the intensity of these fantastic ruptures. Flat prose denudes the lived experience of its poetic unpredictability, reintegrating it into the established semiotic order.

Despite these misgivings, some self-reference is bound to arise because text construction is necessarily based on autobiography. Even the driest academic analysis of, for instance, logical syntax was influenced and/or inspired by the particular life experience of the person who wrote it: their anxieties, aspirations and desires. It is one of the many forensic insights of the feminist scholar Michèle Le Doeuff, that the apparently value-free, purely rational discipline of philosophy is structured on institutions that have their own histories, priorities and biases³. As an undergraduate, the disciplinary approach embodied in the academic institution barely raised questions about the function and structure of the academy or the shape and shapers of the discipline. There was a near absence of inquiry on the discipline's methods, goals, internal structure, omissions and marginalisations, presuppositions or possibility of alternatives. Indeed to raise such questions would immediately mark out the questioner as someone who was 'political' or 'sociological', and therefore guilty of the irredeemable offence of pre-rational bias. A 'real' philosopher was silent on such issues and concentrated on dispassionate debates on matters that were suitably specialist and apparently hermetic – if not hermitic – like dissecting *sinn* and *bedeutung*. However, this constraint on critical debate, has at least temporarily, been undermined by the conditions of the current, more overt, neo-liberal remodelling of the academy. Some of the most insular of academics have become anxious, worried by the latest government-induced, managerialist-supporting policies and how they will impact on them and their discipline⁴. However,

¹ Though it's best to avoid alcohol if engaged in casework.

² See for instance, R. Day 'Preface' to J. Shantz, *Constructive Anarchy* (Farnham: Ashgate, 2010), ix-x; J. Shantz, *Constructive Anarchy* (Farnham: Ashgate, 2010), 1-2; K. Robertson, 'The Revolution will Wear a Sweater', in *Constituent Imagination*, eds. S. Shukaitis, D. Graeber and E. Biddle (Edinburgh: AK Press, 2007), 209; K. Goaman, 'The anarchist travelling circus', *Changing Anarchism*, eds. J. Purkis and J. Bowen (Manchester: Manchester University Press, 2004), 165-67.

³ M. Le Doeuff, 'Long Hair, Short Ideas', in *The Philosophical Imagination* (London: Athlone, 2000),

⁴ For instance the British Philosophers' Association has recently announced that 'a core part of our mission [is] to assist philosophy departments (and other units providing teaching and research in philosophy) that are threatened with closure or the winding-up of degree programmes.' *British Philosophical Association Newsletter* 2012, 7.

with little tradition or cogent structure to pursue these concerns, this newly antagonistic sector provides little threat to dominating powers.

Such newly politicised concerns are a significant amplification of the initial disquiet that first arose with Margaret Thatcher's 1988 Education Act directed by Kenneth Baker (now Lord Baker)¹, and subsequently referred to as the Baker Act. As the journalist (and former editor of the right-leaning *Evening Standard*) Simon Jenkins explains, the Baker Act reduced the autonomy of universities by direct state interference into the direction of universities' recruitment goals. Academic institutions were told to produce 'highly qualified manpower' to meet the needs of the restructured economy. Further, the universities were to compete for contracts from central government for their funding², further developing their competitive entrepreneurial character. The power of central government to direct education policy towards political-economic goals was strengthened by the 1992 Conservative government of John Major. The 1992 Higher Education Act allowed the Polytechnics, which were under local council control, to rebrand under the more prestigious title of 'Universities' and be placed under central government authority³. Economic competition between universities was also further enhanced.

Academic Virtues and Vices

The motivation here to examine current developments in education in the UK⁴ is not therefore out of any desire to return to the 'good old days', but a preference, as Bertolt Brecht proposes, to examine the 'bad new days'. In doing so, theoretical techniques derived from Aristotle and Marx (and their contemporary advocates) are used, as these will not just have diagnostic power, but might assist in the production of appropriate virtuous tactics. There is a risk though in applying high theory, as my former colleague Stephen Harper (not *that* Stephen Harper) identifies. Harper, quoting Mark Janovich, suggests that certain theoretical techniques can overwhelm the subject, yielding results that bear

¹ He is best remembered as the Minister in charge of the Poll Tax, an aggressive change of tax-raising that shifted the tax burden from the wealthiest to the poorest, and whose attempted implementation provoked such social disobedience that Margaret Thatcher was forced to resign.

² S. Jenkins, 'The Lady Who Turned to Nationalisation', *Times Higher Education*, 20 October 1995, <<http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storyCode=95716§ioncode=26>>

³ H. Richards, 'The collision of two worlds', *Times Higher Education*, 5 December 1997, <<http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storyCode=104836§ioncode=26>>.

⁴ The situation is different in each of the Home Countries, because of the constitutional arrangement that devolves power over Higher Education, but even in Scotland which unlike England has not introduced full student fees for domestic students, has introduced similar charges to England for all students from the other constituent parts of the UK.

little relation to the social phenomenon, and by implication have little relevance⁵. However, Aristotle and Marx are theoretically appropriate to the subject given their shared commitment to *praxis*, broadly defined as political action produced by, and constructing, practical wisdom, generated by discussion⁶.

In the *Ethics*, Aristotle develops an account of the virtues. The virtues are based on what constitutes good qualities or characteristics (largely inter-personal ways of being). Aristotle's account is, in part, based on Plato's distinction in *The Republic* which outlines three different types of good:

- *External goods* – ‘goods which we should not choose them for their own sakes but for the wages and other benefits that we get from them’⁸. These might include taking foul tasting medicine – it is a good, not because we enjoy the medicine, but because it will produce desirable consequences. A great deal of wage labour is an external good. Someone who works in a shoe shop might not find anything fulfilling in being around other people's stinking feet or piling boxes in a stockroom in numerical order; rather they do it for the wage. The payment itself has little relationship to the work; one could be paid the exact same amount for a completely different type of activity.
- *Internal Goods* – Are those things we find useful, or find a value in because we see worth in them for their own sake; such as loving relationships, friendships or enjoyment of the beautiful. We would think it some sort of mistake if someone said of a friendship: ‘I really value John as a friend, his concern for me, and mine for him, has meant that I can earn much more money’. Friendship, developing courage and integrity (the virtues) are goods-in-themselves – they are internal goods. These internal goods are not just individual, but social. Good sportsmanship, an internal good of proper game-playing, is a social benefit, without which people would stop participating in sport.

¹ S. Harper “‘The Other Cop-pers’: Uncanniness, Identity and *The Wicker Man* audiences’, in J. Murray, L. Stevenson et. al., eds., *Constructing “The Wicker Man”: Film and cultural studies perspectives* (Dumfries: University of Glasgow Crichton Publications, 2005), 174-175.

² A. Bielskis, ‘Alasdair MacIntyre and the Lithuanian New Left’, in *Virtues and Politics*, eds. P. Blackledge and K. Knight (Notre Dame: Notre Dame University Press, 2011), 300.

³ Plato, *Republic*, (Harmondsworth: Penguin, 2007), 357c-d, p. 103 See also Aristotle, *Ethics*, 73-74.

- Finally, there are *mixed goods* – ‘goods we desire both for itself and its consequences’. Plato’s examples include health and wisdom (developing knowledge and understanding): these are goods in-themselves, *but they are also valuable* as they produce good consequences.

For Aristotle, the virtues are mixed goods. They include things we value in themselves: wisdom, bravery, compassion, integrity, modesty, etc. But they also generate external goods: the more we develop social activities that embody the virtues the more likely it is that we will have a virtuous, prosperous, productive society. There is no absolute guarantee that virtuous practices will necessarily produce a better society. After all, a brave community might have to resist an adjacent bullying neighbourhood, and there is a risk that the virtuous one will be defeated. However, on the whole, the best strategy is to develop practices that encompass and sustain virtuous activity. Contrary to Aristotle, who supported the institutions of slavery and tyranny, these virtues flourish best in anti-hierarchical situations. It is, after all, not brave to pick on the weak; wisdom is best demonstrated by sharing knowledge. The virtue of liberality implies solidarity but not joining forces with oppressors.

This raises the questions: What should be the balance of goods embedded within the practices of higher education (internal, external, and mixed)? And what sorts of internal goods are most pertinent and core? Wisdom, both theoretical and practical, would have to be fairly central as would justice and patience, whilst, hopefully, physical courage would be a bit more marginal, though never completely absent. Given the threat of instrumentalism to goods-rich practices, by what means can these vice-like strategies be negated and overturned?

This Aristotelianism is not significantly different from Marx, though it does differ from the consequentialist interpretations of Lenin, Stalin and Mao¹. Marx makes clear in *Capital* that his critique of capitalism is based on a rejection of instrumentalism of capitalist production, which imposes a singular *exchange*

¹ See for instance A. MacIntyre, ‘Where We Were, Where We Are, Where We Need to Be’, *Virtue and Politics: Alasdair MacIntyre’s Revolutionary Aristotelianism*, in P. Blackledge and K. Knight, eds., (Notre Dame: Notre Dame University Press, 2011).

value, over the multiform, irreducible and inter-subjective *use-values*. By privileging exchange value over use values, capitalism transforms institutions, and the identities and norms of people within them¹.

The taxonomy of different forms of labour, popularised by contemporary Marxists Antonio Negri and Michael Hardt, are useful in identifying structural changes within and wrought by the academy:

- *Material Labour* – is endeavour that results in durable, fixed goods. So carpentry would be material labour if it results in a chair that can be repeatedly used to sit down comfortably. It provides an object which has a use. And clearly some types of education, particularly technical training produces a material product².
- *Immaterial Labour* – a synonym for this term is ‘services’. Immaterial labour involves the manipulation of information, rather than raw materials. It nonetheless produces goods (though non-physical ones) which satisfy needs and desires. It includes such things as financial-planning, advertising, many forms of health-care and entertainment. Clearly, most types of education are immaterial: they alter information, and the ways we look or interpret such data³.
- *Affective Labour* – is perhaps the most important form of immaterial labour, and produces the types of goods we cherish the most, though oddly it used to be the least recognised partly because, until relatively recently, it was not associated with producing commodities (things to be bought and sold for a return). Nonetheless affective labour includes caring activities. It includes those rich personal relationships, which are amongst our most fulfilling but also prepare us for work and looks after (and reproduces)

¹ K. Marx, *Capital*, Volume I (Harmondsworth: Penguin, 1976), 125-177.

² M. Hardt and A. Negri, *Empire* (London: Harvard, 2000), 289-290 and 293-294.

³ Hardt and Negri, *Empire*, 291-294

human labour. This used to be dismissed as ‘domestic labour’. While some affective labour does go on in the home it also occurs outside the domestic sphere. Forms of affective labour apparent in, and promoted by, Higher Education: helping to socialise people, to develop friendships, to encourage a sense of self-worth and self-identity¹.

Left- and right-wing commentators are in rare agreement on two issues concerning education policy. Peter David writing for the largely free-market *Economist*² and the heterodox Marxian theorists Andy Robinson and Simon Tormey, writing in *The Commoner*³ agree that:

1. Over the last 30 years, the UK like most Western societies have moved away from material production to immaterial production, that is to say away from large scale manufacturing to more service-centred industries. This has seen controllers of capital turn certain features of affective labour into commodities. For instance, paying for access to colleagues through ‘Friends Re-United’ or dating websites, or the use of ‘friendships’ to market services through Facebook.
2. There has been a deliberate strategy by politicians, the most senior HE managers and business leaders to resituate universities to assist this transformation, a transformation which is supported by further hi-tech developments.

There is rare agreement from radical left and radical right about what has gone on in recent years, though they differ on whether such a process is desirable and their reasons for their conclusions. Prior to 2008, for instance, neo-conservatives and neo-liberals considered de-industrialisation – the move from material to immaterial production – to be one of the great economic advances. Following the collapse of the banking sector, their discourse has shifted to promoting a ‘balanced economy,’

¹ Hardt and Negri, *Empire*, 292-294; For more on the applications of, and debates around affective labour, see *Ephemeria* 7.1.

² P. David, ‘Inside the knowledge factory’, *The Economist* (October 2nd 1997), found at <<http://eg.de.iscte.pt/The%20Economist%20-%20Knowledge%20Factory.pdf>>, last accessed, 31st July 2012.

³ A. Robinson and S. Tormey, ‘New Labour’s neoliberal *Gleichschaltung*: the case of higher education’, *The Commoner* (Spring/Summer 2003), available online at <<http://www.commoner.org.uk/07robinson&tormey.pdf>>

¹ D. Green 'Three powerful reasons why British manufacturing matters', *The Telegraph*, 24 November 2011.

² See for instance Morice Mendoza 'Interview with Arnoud De Meyer Morice "Smart Factories Create Competitive Advantage for Global Manufacturers"', Judge Business School, < http://www.jbs.cam.ac.uk/interactive/expert_comment/2008/pdfs/transcripts/transcript_demeyer_competitive_transcript.pdf

³ J. White, 'Students must now choose between learning and earning', *New Statesman* (5 June 2011), < <http://www.newstatesman.com/education/2011/06/students-university-learning>>

⁴ *The Guardian*, 15 November 1990, 2.

⁵ W. Woodward and R. Smithers, 'Clarke dismisses medieval historians', *The Guardian* (9 May, 2003); see also C. Garland, 'The McDonaldization of Higher Education? Notes on the UK Experience', *Fast Capitalism* 4.1 (2008), <http://www.uta.edu/huma/agger/fastcapitalism/4_1/garland.html>.

⁶ H. Richards, 'Humanities to lose English universities teaching grant', *BBC Online*, 26 October 2010, <<http://www.bbc.co.uk/news/education-11627843>>.

⁷ 'David Willetts defends university ranking plans', *The Telegraph*, 28 June 2010, <http://www.telegraph.co.uk/education/university-education/8602676/David-Willetts-defends-university-ranking-plans.html#disqus_thread>

⁸ Marx, *Capital*, Volume I, 1019-1028.

with a return to material production¹. The pro-market economist regards universities as being pivotal to advancing and embodying capitalist development².

University education has become increasingly instrumental. The internal goods of education such as developing wisdom, patience, liberality and integrity are displaced by greater emphasis on external goods. Conservative Prime Minister Margaret Thatcher is recalled as dismissing the study of Norse Literature as a 'luxury'³. Her rival in the Conservative Party, Michael Heseltine, as a returnee to the Cabinet in late 1990, demanded that education should concentrate on producing pupils and students who met the needs of modern industry⁴, the New Labour Education Minister Charles Clarke dismissed classicists and historians of medieval history as mere ornaments. He called for an end of state support for students who wanted to undertake these disciplines, and called for education to be economically 'useful'⁵. More recently, the Conservative Education Ministers David Willetts and Michael Gove developed this strategy one step further by stripping away all state support for the study of the arts and humanities in England by eradicating the teaching grant for these subjects⁶. The shortfall was to be made up by Universities increasing student fees, which trebled in most English Universities to £9000/pa in fees alone. The introduction of such substantial charges meant that students have to look at education as an investment which has to yield a dividend, as swiftly as possible as the student debt has an interest charge. To further exacerbate this, Willetts has proposed placing greater emphasis on graduate employment rates in University league tables⁷.

To assess the impact of these developments, a further conceptual tool is useful, which is found in the appendix to Marx's *Capital*⁸. Here Marx makes a distinction between:

- Formal Subsumption and
- Real Subsumption

Formal Subsumption refers to the process of an already existing, social practice becoming one that is directly guided by capitalism.

So for instance, a crofter or subsistence farmer might already grow a few crops for her family's enjoyment. The standards of good farming under these conditions would be things like: concern for the welfare and health of the livestock, maintenance of the land, developing good relationships with the consumers of the products. Let us assume then a buyer comes along to buy some of the farmers' product. This is a different economic relationship to the pattern of distribution. The crofter might become dependent on the buyer, for the resources to maintain the smallholding, but the process of farming remains the same.

Real Subsumption describes the process by which changes in the economic structure alter the nature of the practice, the way labour is performed and the characteristics of the people doing it. Again let us take farming as an example. With the arrival of the enlightenment and its corresponding economic goals, greater returns on investment began to dominate. Thus the practice of farming turned instead into the farming industry. With new types of farming technology, there are new forms of employment and professional identity. Thus the standards of good farming are no longer about the breeding of contented, healthy animals or maintenance of land and rural community, but of meeting external goals of profitability. A farm employee is doing a good job if the animal produces saleable product, regardless of its health or well-being. The external goods of farming are explicitly those of profitability and these take absolute priority over those of the internal goods. The privileging of external goods over internal goods becomes so great that the internal goods begin to disappear and the external targets become the only means of assessment and the main reason to sustain them. A critic who raises the importance of internal goods appears eccentric and their critique seems antiquated. In real subsumption, the change in economic conditions fundamentally alters the nature of the social practice.

The celebration of external goods (profits) over internal goods is one of the features of capitalist encroachment. It is perhaps no surprise that the first British battery chicken farmer, Anthony

(later Sir Anthony) Fisher, was also the founder of the first free-market think tank in the UK – The Institute of Economic Affairs¹.

A similar process of real subsumption can be identified in higher education. Universities are judged in terms of pre-set outputs. Research in UK universities is measured using a single (albeit sophisticated) scale of the Research Excellence Framework (REF) and before that the Research Assessment Exercise (RAE). This externally managed structure prioritises managerially-determined and measurable qualities, whilst localised irreducible uses are ignored. The panel give research outputs (and it is the results, not the interpersonal skills and relationships developed in research that matter) a numerical value. Part of the calculation is explicitly based on the research's impact (or potential impact) on assisting business profitability and government policy formation². The values of integrity, sincerity, bravery, compassion, benevolence or transcendence that mark the relationship between text and reader(s) are marginalised. Instead, the central question for research becomes: 'is it any use to industry?' Similarly, the value of a degree is increasingly becoming 'graduate employability', how quickly students accept their place in the wages system.

External criteria of assessment, which are not initially expressed in terms of financial value are recalibrated by university managers into providing one. So a good REF return is viewed as providing X thousands of pounds to the University. Just as any consequentialism becomes encoded by capitalism into cost effectiveness and then into straightforward commercial, cost-benefit analysis. All values are reduced to those of exchange value. So, in addition, universities pursue an overt policy of profit maximisation, searching out the highest-paying students (even if they are the scions of murderous dictators)³. They

¹ For an entertaining and informative account of working practices in a factory farm see V. Koenick, 'Worked at Bernard Matthews Turkey Factory', *Cunningham Amendment* 13.3 (18 August, 2012).

² See Research Excellent Frame work Impact Assessments, <http://www.ref.ac.uk/pubs/refimpactpilotexercisefindingsoftheexpertpanels/foravirtuecritiqueoftheRAE,REFandwhatprecededthem> see S. Sayers, 'MacIntyre and Modernity', in *Virtue and Politics*, ed. P. Blackledge and K. Knight (Notre Dame: Notre Dame University Press, 2011), 89-94.

³ J. Owens, 'Gaddafi son's LSE thesis "written by Libyan academic"', *The Independent* (6 March 2011) < <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/gaddafi-sons-lse-thesis-written-by-libyan-academic-2233667.html>>.

encourage consultancy spin-offs, and the academic values of scholarship are consequently diminished.

These external values are the foundational impulse and legitimising force for re-shaping Universities. Advocates and critics of this development have responded to this transformation by renaming universities 'knowledge factories'⁴. Indeed the commonality in reference (*bedeutung*) underlies difference in sense (*sinn*). Both neo-liberals and radicals refer to the same institutions as 'knowledge factories' – namely the established academic institutions – but they confer different connotations to the term. For the neo-liberals, it is largely a term of approval⁵; for radicals it is largely one of opprobrium⁶.

New courses are only developed if there is adequate supportive consultation from business; entrepreneurial partnerships are actively encouraged. Resources are distributed to those which meet, or are expected to meet, these new right targets: hence the growth of Business Studies, applied policy and explicitly vocational degrees (even those so narrow that the training is obsolete in a decade, leading to repeat customers). Those which are assessed as missing these objectives are closed down. Universities, which were originally constructed to promote and protect the inherent goods of specific disciplines, are closing down departments of Philosophy⁷, Classics⁸ and History⁹. The discourse is not one based on the virtues of learning, but of profit centres, and research outputs.

Concerns about instrumentalism in education do not just lie with left-wing figures. The

¹ P. David, 'Inside the knowledge factory', *The Economist*, 2 October 1997, <<http://www.economist.com/node/600142>> and Stanley Aronowitz, *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning* (Boston: Beacon, 2000).

² See for instance Morice Mendoza 'Interview with Arnoud De Meyer Morice', <http://www.jbs.cam.ac.uk/interactive/expert_comment/2008/pdfs/transcripts/transcript_demeyer_competitive_transcript.pdf>

³ Edu-Factory Collective, 'Introduction: All Power to Self-Education!', *Toward a Global Autonomous University*, (Autonopedia), 1 <<http://www.edu-factory.org/edu15/images/stories/gu.pdf>>.

⁴ Amongst the departments that have either closed or been threatened with closure since the 2010 education funding changes are: Middlesex University, Greenwich University and Northampton; F. Whitehead, 'International academics protest at Middlesex philosophy closure', *The Guardian*, 7 May 2010; L. Emery, 'Philosophy department to fight closure plans', *Wharf.co.uk*, 31 March 2011; 'Philosophy at Northampton under threat', News, *British Philosophical Association*, 14 October 2011, <<http://www.bpa.ac.uk/category/news/latest/>>.

⁵ In 2011 there were just 22 Classics departments left out of 115 UK-wide Universities. Of those remaining Royal Holloway and Leeds University have been threatened with closure since 2010; C. Higgins, 'Blog home Classics at risk at Royal Holloway, University of London', *The Guardian Blog*, 15 September 2011, <<http://www.guardian.co.uk/culture/charlottehigginsblog/2011/sep/15/educationdegrecourses-classics>>; 'Classics Dept. is latest casualty of 'Economies Exercise [sic]', Leeds University Against Cuts, 29 April 2010, <<http://leedsuniversityagainstcuts.wordpress.com/2010/04/29/classics-dept-is-latest-casualty-of-economies-exercise/>>.

⁶ J. Shepherd, 'London Met may cut more than half of degree courses', *The Guardian*, April 15, 2011, <<http://www.guardian.co.uk/education/2011/apr/15/london-metropolitan-university-courses>>. The Dumfries campus of Glasgow University, which offered the only higher education provision in Literature, History and Philosophy in southwest Scotland has suspended all degree courses in these areas, though the Glasgow campus (80 miles away) continues to offer them. 'Dumfries University of Glasgow degree battle stepped up', *BBC Online*, 1 June 2011, <<http://www.bbc.co.uk/news/uk-scotland-south-scotland-13613650>>.

philosophically conservative educationalists Brian Cox and C. B. Dyson in their infamous *Black Papers*¹ from the late 1960s and early 1970s were highly critical of left-wing or progressive goals being imposed on traditional disciplines. Such goals would impinge on the internal, implicit values of the discipline. Cox, Dyson and many of the contributors like the novelist Kingsley Amis felt these inherent values were implicitly elitist and should serve to protect national hierarchies. Cox, a supporter of Thatcher, turned against her education policies when she imposed business goals on universities, distorting the academic disciplines he loved².

However, theorists from the left are similarly concerned about the imposition of external goals, even socialist ones onto educational practices. Britain's leading literary critic Terry Eagleton, although influenced by orthodox Marxism, warned against the idea that the main function of reading and interpreting great novels should be to promote proletarian revolution – however desirable great social change might be. As he rightly points out, imposing overt political goals will limit the inherent, often social, goods of literary study.

With the real subsumption of the Universities, identities change, just as the farmer or peasant became the farm-owner or agricultural proletariat. There is little encouragement for academics to generate stimulating classes, but instead provide a 'positive student experience' and develop fee-paying consultancies. So the role of academic as teacher, perhaps even occasionally a provocative one, is replaced by that of an entertainer or one divorced from student learning entirely. Students do not select or opt for courses but place them in their 'basket' before proceeding to 'check out' in an interface reminiscent of major online retailers. Rather than viewing education as a process in which the student and academic interact, working together, the student regards it as a product for which they have paid. With the abolition of grants and the introduction of subsistence loans and student fees, the expectation is that the student undertakes education primarily for external goods (better paid job) rather than for the

¹ C. Cox and C. Dyson, eds., *The Black Papers on Education* (London: Davis-Poynter, 1971).

² See J. Campbell, *Margaret Thatcher: The Iron Lady*, Volume Two (London: Vintage, 2007), 400.

purpose of engaging in and developing virtuous relationships. Thus the goods of wisdom, integrity, modesty and transcendence are undermined, as the characteristics of the successful corporate creature come to the fore¹.

The critical educationalist Henry Giroux points out that this process of real subsumption of the university into education factory can be deeply dangerous for a functioning, democratic society. For Giroux, democracy requires autonomous critical citizens, who are inquisitive, brave and imaginative, so that they can investigate how media operate and how images can be interpreted in different ways and have the confidence to articulate questions to those in power and to construct their own meaningful social activities². These are part and parcel of many of the disciplines taught in universities, including medieval history and Norse literature. None of these democratic goods are essential (and many conflict) with the external goods promoted by governments and business; and so an education structure based just on satisfying external goods will lose these vital internal goods to the detriment of the *demos*.

Virtues of Defiance

These changes are not without advantage. Even though higher fees for students are not resulting in greater resources for universities (it simply replaces the reduction in state provision), students-as-customers might have their consumer interests taken into account. Similarly, the managerial, more standardised control of research ushered in by the RAE and now the REF have partly undermined the more aristocratic, old-boy networks of research approval. But these changes (introduced in the language of 'reform') represent the encroachment of particular, imperial forms of hierarchical management.

An analogy can be made with the changes in material production in agriculture and textiles. The bourgeois revolution eradicated some repressive features of feudalism, but it also undermined the areas of folk autonomy, and as a result produced rural riots and the Luddite rebellion³. Similarly, the neo-liberal alterations to the

¹ See J. Bakan's account of the corporations as psychopaths, and successful corporate agents developing psychopathic character in *The Corporation* (Robinson, 2005).

² H. Giroux, *Against the New Authoritarianism* (Winnipeg, Canada: Arbeiter Ring Publishing, 2005).

³ See E.P. Thompson, *The Making of the English Working Class* (Harmondsworth: Penguin, 1968), esp. 249-253 and 598-659; K. Marx, *Capital*, Vol. 1, 554-555.

structures of higher education have transformed certain oppressive practices, but undermined areas of freedom and collective well-being, and as a result produced their own minor insurrections. These have included some spectacular formal opposition in the forms of riots, strikes and occupation. Occupying university buildings is partly to protest existing management structures and partly to provide concrete form to alternative, less-hierarchical educational practices. These tend to be rich in inherent goods such as teach-ins¹. In some instances, separate 'autonomous' or 'free' universities have been set up.

The internal goods of higher education, those advanced by critical educational activists – such as patience, critical thinking, self-knowledge, wisdom, and collegiality – are not dependent on the structures of higher education, leading some to question whether participation in the established academy is necessary or desirable. But the existing institutions are a resource whose control can be contested, just as the control of any factory can be changed. Just prior to the wave of university occupations in the UK, workers at the Viseton Factory in Enfield were threatened with redundancy and so took over the workplace and used it for their own needs.

There are multiple sites, whether physical or virtual, that encourage the generation of virtuous, anti-hierarchical relationships. They are, however, often difficult to sustain. The Free Hetherington was an occupied site at the University of Glasgow. It was based in the abandoned Hetherington Club, once a social space for postgraduates and staff. It was a democratically-run, participatory space open to all (on many occasions, users from broader Glasgow society outnumbered registered students and staff). Unlike almost any other space in the University, academics and students found it friendly, intellectually stimulating, self-disciplined, courageous and generous. It was, like so many occupied spaces, difficult to sustain partly because of managerial opposition, including a highly aggressive police raid, supported by the University's private security force², and partly because the resources, physical, but mainly psychological were difficult to

¹ Universidad Experimental criticises some of the autonomous learning for aping the hierarchical structures of standard education; see 'Conflicts in the Production of Knowledge', in *Toward a Global Autonomous University*, (Autonopedia), 163; others have argued that some forms of knowledge do require temporary hierarchies, but these are diminished as expertise develops.

² BBC News, 'Glasgow University eviction of students "heavy handed"', 22 March 2011, <<http://www.bbc.co.uk/news/uk-scotland-glasgow-west-12819114>>

effectively reproduce. The time needed by activists in terms of affective, immaterial and material labour was too great, especially when they also have to maintain themselves within a capitalist economy (often in the form of paid employment and/or the continuation of their studies).

Conclusions

Recent developments in higher education, as part of the neo-liberal turn, have privileged external goods (in this case, financial return) at the expense of the internal goods of the discipline or practice. This has transformed these practices and the agent identities of practitioners and participants, in some cases marginalising or eradicating the discipline altogether. These changes nonetheless provide opportunities for appropriation, subversion, opposition and autonomy. These include embracing those small features of neo-liberal policy and organisation that challenge pre-existing forms of domination, imaginatively interpreting and subversively applying the new rules in ways that undermine managerial forms of control, as well as building and supporting modes of opposition that privilege the production of anti-hierarchical immanent goods and generate virtuous social forms inside, outside and against the knowledge factories.

If neo-liberal managerialism is right, then there is no value to this or any other article unless it assists efficient production, promotes new markets or helps in other ways, directly or indirectly, to harvest profit. If the critique is right, however, then the types of affective relationships built through the production, interpretation and distribution of texts (even flawed ones, like this) have important use-values even if they are no fucking good for industry.

Stephen Shukaitis

What Are You
Reading For?
Modes of Critique.
Modes of Production

Abstract. This essay explores the connections between shifts in labor, pedagogy and the dynamics of network culture. It suggests that the previous role of education as an avenue of class advancement has been undermined by the current transformations of neoliberal capitalism, thus leaving education in precarious position needing to justify what it produces. From that an argument is made that a critical analysis starts from a reflexive understanding of its position within broader processes of social production, and thus the necessity for rethinking what kinds of learning are already occurring within existing flows of immaterial and free labor. Acknowledging and working from shared conditions of precarity creates the possibility of rebuilding a new form of labor-pedagogical politics.

While Bill Hicks is often remembered as a comedic genius, he is much less commonly thought of as a pedagogical thinker, labor theorist, or management guru. Despite that, there are moments where in his dark humor where he points to key issues for these areas. For instance, describing his experience a night after a performance (2001), Hicks finds himself eating in a waffle house, where he is reading a book. While waiting for his food Hicks find himself interrupted first by someone who declares “Well look here we have ourselves a reader” and then a question from the waitress, “What are you reading for?” Hicks is perplexed by this, responding that while he’s used to be asked *what he is reading* he’s stumped by the question *what is he reading for*. After taking a second to respond he answers that one of the reasons he’s reading is so that he doesn’t end up as a waitress in a waffle house.

True, this is a joke, but, carrying on in a long satirical tradition, Hicks diagnoses what is one of the key contradictions of academic labor today, particularly for academic workers who think of themselves as encouraging skills of critical reflection and engagement as part of their pedagogical practice. What does Hicks’ answer to the question really say? Basically his reply is founded on the notion that he is engaging in reading, or one might say in a broader sense in education, so that he is not caught working in a low-waged job with little prospects for promotion, higher pay, job security, and so forth. In short Hicks here

responds that what he is doing is part of gaining some form of social advancement. This is an understandable and long standing trope, one that underlies much of the rise of the university in the post-WWII era as a mass experience, namely that education is a pathway to material security and advancement out of the working conditions of low waged, industrial capitalism. There are likely multiple issues this anecdote points towards, but I use it as an introduction to thinking about the relation between pedagogical practice and a broader sense of the labor process, but starting from the realization that students are already workers.

Learning to Labor, Labor of Learning

Paul Willis, in his classic book *Learning to Labor* (1982), describes the way that it is precisely the rejection of education by working class British lads that slots them into their continued role as future factory workers. By refusing to learn knowledge and skills within education, and the opportunity for advancement offered through such process, the lads refusal means that they have little other choice than taking the low-skilled, low paying factory jobs (ironically enough the very jobs that would shortly be disappearing in the rise of post-Fordist capitalism). But this is not to blame them as much as that might appear to be the argument developed at first glance. What Willis makes clear is that it is hard to imagine how such working class students would choose otherwise, or more precisely why they would want to. This is due to the heavily class structured nature of the educational system, one that is based around a certain kind of class elitism about what constitutes the proper objects of knowledge and of their study, and all that goes along with in. Willis is arguing that the very habitus of the working class lads is such that *to not refuse* the opportunity for advancement through education would precisely be a betrayal of the working class community from which they come, a betrayal of the bonds of solidarity and community in which they are formed.

What we see here is a kind of refusal of pedagogical labor, of academic achievement, which ends up forming the lads for

their place in the working of the economy. In short, it still ends up reproducing the class relationship. One of the interesting dynamics that emerges here, despite Willis' attention to the relationship between education and labor more generally, is the way that they are still conceived of as separate spheres. Students are students precisely because they are not yet workers. That is a role they are being trained for in the future. As Marc Bousquet observes in reflections of social struggles in the classroom (2008), there are also strains of thought that understand this relationship between labor and pedagogy differently, arguing that it is not that students are training to become workers, but already are workers¹. This is both in the more literal sense (students, particularly within universities settings, are already working part-time or even full-time jobs), but also that there is labor involved in taking part in an educational process, labors that in various ways are integral to the working of the economy in a more general sense. This mirrors certain approaches to understanding the labor of teachers, particularly coming out of the Marxist tradition, that argue that their labor is not directly productive of value for capital. Thus the labors of education might indeed be understood as part of training future workers, but they are not an integral part of the circuits that constitute the economy proper.

While this might seem a rather abstract point to work from, it is important for consideration on several counts. What this line of thought points toward is the way that both students and teachers are engaged in what can be described of as a circuit of reproductive labor. The argument about the productivity of that reproductive labor becomes crucial in how it provides a way for thinking about a common and shared condition, a similarity across the places occupied by students and teachers. This is important for identifying a common ground or space from which to work from in the educational process. As David Harvie argues, it is quite common for teachers to regard the labor they are engaged in as "a 'natural' part of themselves" (2006: 9). Similarly it is quite possible for students to regard the labors they are involved in as students, or to support their existence as

¹ While there are likely different thinkers who have explored this idea, I am most familiar with how it emerges out of an analysis of gendered labor within the feminist tradition and analyzing more dispersed forms of value production within post-Fordist capitalism and the knowledge economy.

students, as part of forming themselves as future subjects who are capable of achieving forms of social recognition. In both cases the understanding of these labors as individualized, as separate from broader economic questions, prevents connecting an understanding of these practices more broadly.

But let us now rise to the concrete, namely the way that thinking of the multiple positionalities within pedagogic labor creates a space for engagement. Or perhaps more fittingly how not thinking through these issues prevents the emergence of a shared engagement around them. This has been my most common experience, and precisely why I have been reflecting upon these concerns in such a fashion. The implicit assumption that carries through in relating to students is that they in fact are not workers. This is meant not just in a conceptual sense, but also literally. Take for instance how much time it is assumed that students have to engage in study outside of the classroom setting. If the student is enrolled within a full time program there is a certain allocations of hours that are said can be expected of them in terms of time spent on the module. I would argue that it's fairly common knowledge that if one were to actually assign an amount of reading or work that took the given allocation of time seriously it would easily result in the crafting of assignments that would likely not be followed anywhere near to the level expected. The students simply would not accept it.

Rather there is something of informal levels of expectations regarding workloads and what can be expected from both sides that emerge through a constant push and pull of demand and response. These are the struggles of the classroom that David Harvie discusses in relation to the value they produce. The difficulty is that this often does not find formal acknowledgment. The formal expectations hold, at least in theory, except in instances where something intervenes formally to acknowledge different situations (for instance in the filing of an extenuating circumstance). The problem is that if there still exists the shared fiction of a certain level of conditions and expectations it becomes hard to engage with the reality of how things are actually working

on the ground. This has been very much my experience, when I discuss with students the conditions they find themselves in and often how they are finding it difficult to cope with their workload precisely because of having to manage other commitments of work, family, and life more generally. In short, figuring how to balance other commitments that are not exactly optional. In the UK this is a condition that has only been intensified with the introduction of tuition fees in recent years. This is also frequently paired with the realization that all the energy that is being put forth to attaining a degree very well might not actually translate into the kind of security or stability that it did previously. To borrow a phrase from one of the leaflets in California student protests, students realize that they're working towards what could end up be keeping the same crappy jobs they already have rather than "advancing" in any meaningful sense. It could be argued that the debt produced by education is just as much a part of fitting the student into a larger labor process than the content of the education they are receiving.

Network Culture & Labor Pedagogies

In considering the relation between labor and pedagogy, it is key to consider that while the institutional space in which formalized teaching occurs is indeed a prime space for how that relation is formed, it is far from the only site this occurs. This is what someone like Tiziana Terranova points toward in her exploration of labor involved in the functioning of what she describes as "network culture" (2004). For Terranova this means that various information technologies, from mass media to the Internet, interactive and participatory media, have congealed together into one integrated media system. This is not necessarily a new argument in itself. What is unique about the angle Terranova takes is arguing that such an integrated network culture can only function through an immense supply of the "free labor" of participation, which can range anywhere from the building of websites and running of listservs, to generating content through social networking sites, to writing open source

code. While Terranova was writing before the massive rise of web 2.0 to hegemonic cultural status, the argument she makes about the forms of labor necessary to sustain it is really quite prescient. Terranova's analysis thankfully does not simply say that interactive media is run on exploited labor and therefore is bad in some sort of simplistic manner. Rather she is quite careful to point out the ambivalent nature of such activities, how they are point willingly taken on and enjoyed, but also exploited.

Given that, one could say that for the vast majority of university students entering the college classroom today, they have been engaged in some form of labor even if they have never held a waged job precisely because of the ubiquity of these modalities of free work in media networks and communication. But what is interesting about this is that these are precisely the forms of labor that are least recognized as labor. I have found this quite often in discussing the dynamics of network culture and media labor in the classroom, that students are quite hesitant, and even resistant, to thinking about these forms of interaction as work. Perhaps it is that they would prefer to keep thinking of them as play, or as pleasurable activities, so as to not have to think about them as work. But that has the interesting effect that a good portion of how students come to experience themselves as workers is not recognized as such and cannot be because of that definition. The sociologist and pedagogical theorist Stanley Aronowitz, along with many others before him, has made a similar argument about the role of mass media in blocking off spaces for critical reflection about the conditions we find ourselves. For Aronowitz this constitutes "the major event of social history in our time" (1983: 468). Given when Aronowitz was writing it would be arguable that the intensification of media flows that Terranova describes only intensifies this same dynamic.

Educational theorist Peter McLaren argues that critical pedagogy should become a strategic and empowering response "to those historical conditions which have produced us as subjects, and to the ways we are inserted on a daily basis into the frontier of popular culture and existing structures of power"

(1995: 21). Popular culture in this sense can be quite ambivalent, providing both points of discussion where abstract concepts can be rendered in more approachable form (for instance by explaining an argument in relation to a film, song, or other cultural production). But this approach too reaches a limit that one chafes against, and this is precisely the kind of limit formed by the pedagogy of a networked labor that disguises itself. Or perhaps it does not really disguise itself per se, as students will often admit in discussion that there is a good deal of sense in Terranova's case, but nevertheless they would prefer to not think about it that way. Perhaps it is by refusing to see themselves, their free and enjoyed participation in networks of free labor as labor precisely because to think about the exploited element contained within it strips them of the agency and enjoyment they currently take in it.

This point towards what my teaching experience shows me is key concern focus on, but one that can often be the most difficult: namely getting students to reflect critically on their own position, not just in the present, but also what they aspire to, what they desire, and why they desire what they desire. One of the difficulties in elaborating and adopting a critical approach to the subject matter in question is how this can in itself, in the words of educational theorist Peter McLaren, be taken by the students as "a threat to their general ideological commitments. Critical pedagogy becomes, for many students, an uncomfortable and self-contesting exercise" (1995:19). While McLaren's take on this I find in some ways to be quite fitting with experiences I have had in the classroom, it is perhaps also as much wrong as it is correct. What McLaren is arguing here is that critical educational approaches are threatening to the student's ideological commitments, I have found this less so to be the case. My classroom experience has been marked less by student's clinging to an ideological attachment to any particular relationship to business or management, and rather are threatened in so far that they fear a critical angle in such a way will undercut the prospects they have for a future becoming of

their labor and living conditions. This is indeed a version of what McLaren calls a “self-contesting exercise” but not the exercise that McLaren describes. The attachment exhibited by students in my experience has not been of an ideological nature and for that reason cannot be engaged with as an ideological question, a condition that one the student has been informed of, thus relieved of their ‘false consciousness’ they will be relieved of. Rather it is this orientation to a self-in-potential becoming operating at an affective level, in the student’s experience of wanting to become more capable in acting in the world. For McLaren it is precisely the task of critical pedagogy as a form of intellectual labor that can have transformative effects by enabling a deconstruction of these affective investments. This is, as McLaren himself admits, a challenge for critical pedagogy that is “a daunting one at this time of historical amnesia” (1995: 25).

Pedagogy of the Imagination

To conclude, let’s return to good old Bill Hicks for a second. In the anecdote I opened with Hicks points to very much the question I wanted to think through, this relation between what one actually reads and thinks for, and how this related to pedagogy and labor. Hicks thinks he’s reading so that he can achieve a better and more secure standard of living. And the rise of mass education and support for it has been underpinned by much of the same sentiment, although it is questionable whether this will continue to be the case in the future. But in this anecdote Hicks also hints at another problem that is important to thinking through my practice. In his trope of the “flying saucer tour” Hicks is playing on a common cultural trope of the southern United States being filled with people who are too stupid to know better, are culturally backward, and generally idiotic: in short an area filled with hicks. As Hicks’ description goes on he makes a joke about someone who would show up to a UFO landing with a shotgun. For Hicks this is the height of stupidity, the idea that when truly encountering the Other the only way to do so is by bringing along one’s weapons, perhaps desiring to treat it as some

sort of intergalactic skeet shoot. The problem is here Hicks is engaging in the same process of Othering move with the people in the waffle house that he is mocking in their behavior. The population who abide in the territory covered in this flying saucer tour might be suggested to not know how to relate to an alien intelligence other than with the protection of their shotguns, but arguably Hicks is no more capable of meeting and appreciating terrestrial life that actually is directly in front of him.

At the risk of making too much out of a few Bill Hicks jokes, when we laugh with Hicks, when we laugh at the people in the waffle house, this risks recreating the kind of division and preventing a space of engagement. Perhaps the question for Hicks would have been how to laugh with the people he met in the waffle house rather than laughing at them. Perhaps the neoliberal restructuring of social relations acts to make this change in perspective seem impossible. If so what would be the method of intervention, pedagogical or otherwise, to reverse these transformations? It is very much a form of what Chela Sandoval, taking up the work of Paulo Freire, talks about as methodology of the oppressed, or “a set of processes, procedures, and technologies for decolonizing the imagination” (2000: 69). In this context the imagination to be decolonized is the imagination that cannot perceive the forms of labor that form it as labor, or to recognize the intelligence held by students who hold on to such position precisely because it is in the interest of their self-conceptions to do so.

A postcolonial education, one that would exist in and after this liberation of the imagination, would help in the education of what Cornel West calls “a new kind of cultural worker” capable of exercising a “politics of difference” that will enable students to “interrogate the ways in which they are bound by certain conventions and to learn from and build on these very norms and models” (1990: 107). This is precisely what I’ve been trying to think through in this essay. In that sense I would agree with Peter McLaren when he suggests that the role of critical pedagogy is not to work toward some grand and pre-given ideological

endpoint but rather to “to explore other models of sociality and self-figuration that go beyond dominant language formations and social organizations” (1995: 225). Where this actually ends up is hard to say exactly, but this is precisely the point. In the same way that challenge for Bill Hicks is to find it within himself to appreciate the intelligence of those around him on his UFO tour as he can for the possible existence of extraterrestrial intelligence, this approach to critical pedagogy and its labor is based around keeping open a relationship to possible futures that emerge within the classroom, whatever they may be.

References

- Aronowitz, Stanley (1983) “Mass culture and the eclipse of reason: the implications for pedagogy,” *American Media and Mass Culture*. Ed. Donald Lazere. Berkeley: University of California Press.
- Bousquet, Marc (2008) *How the University Works: Higher Education and the Low-Wage Nation*. New York: New York University Press.
- Giroux, Henry (1992) *Border Crossings*. New York: Routledge.
- Harvie, David (2006) “Value-production and struggle in the classroom,” *Capital and Class* 88: 1-32.
- Hicks, Bill (2001) *Philosophy: The Best of Bill Hicks*. Rykodisc.
- McLaren, Peter (1995) *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*. London: Routledge.
- Sandoval, Chela (2000) *Methodology of the Oppressed*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Terranova, Tiziana (2004) *Network Culture: Politics for the Information Age*. London: Pluto Press.
- West, Cornel (1990) “The new cultural politics of difference,” in *Out There: Marginalization and Contemporary Cultures*. Eds. Russell Ferguson et al. Cambridge: MIT Press.
- Willis, Paul (1982) *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.

Nadejda Koromyslova

Université Paris-VIII

Julie Depelteau

Université d'Ottawa

Marche ou crève : économie de la subsistance aux cycles supérieurs

Résumé : Mise en discussion du mécanisme de ségrégation de l'accès aux cycles supérieurs : les bourses d'organismes externes (CRSH, FQRSC et autres). Ces « subventions à la recherche » participent à faire du milieu universitaire un marché du travail intellectuel où les étudiantes sont en compétitions les unes contre les autres, pour de l'argent qui fait la différence entre poursuivre des études supérieures ou pas, ou en tout cas en minimisant son endettement. Se déploie un marché du savoir ou plutôt un marché des étudiantes-chercheuses, dont la pensée souffre. Les étudiantes des cycles supérieurs ont à se produire comme marchandise pour avoir l'argent nécessaire à leurs études et à la réalisation de leurs projets de recherche. Et peu les obtiennent finalement, comme il y en a peu, comme l'objectif de ces bourses c'est surtout de créer une élite restreinte de futurs chercheurs universitaires. Le geste de sélection des organismes subventionnaires intègre et vise la restriction de l'accès aux études supérieures, s'appuyant sur le principe discriminatoire mais politiquement très correct du « mérite ». Comment alors jouer de ces bourses pour dégager du temps et de l'espace pour la pensée ?

1 Mentionnons le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) au Canada et le Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC) au Québec, qui subventionnent les recherches des étudiant.e.s en sciences sociales et en sciences humaines.

La lutte étudiante du printemps 2012 a irrémédiablement imposé le débat du problème de l'accessibilité de l'éducation supérieure. Pour des raisons autant contextuelles que stratégiques, elle s'est focalisée sur un seul facteur : les droits de scolarité. Mais au-delà de cette barrière universelle se cachent d'autres facteurs de ségrégation travaillant à systématiquement entraver l'accès aux études universitaires. Au nombre de ceux-là, les bourses aux cycles supérieurs provenant d'organismes externes aux universités¹ : un dispositif de subvention très efficace pour départager celles et ceux qui poursuivront leur parcours aux cycles supérieurs de celles et ceux qui abandonneront. On en viendrait presque à se demander lequel des deux facteurs, droits de scolarité ou absence de bourses, restreint le plus fortement l'accès aux cycles supérieurs. Car c'est sur la tranche de cette décision que fleurissent ou tombent des parcours intellectuels, sur un oui ou un non sans appel, comme le principe de l'élimination de la télé-réalité. Nous écrivons ce texte parce que la pièce est tombée du bon côté pour nous, parce que nous avons eu des bourses nous permettant entre autres le loisir de s'interroger sur ce qu'elles représentent, sur ce qu'elles font de nous. Évidemment, en écrivant ce texte nous avons conscience de réaffirmer notre situation de privilégiées : on ne peut cracher dans la soupe qu'une fois qu'elle nous est servie. Mais ce texte veut aussi témoigner pour tous ceux et celles qui n'ont rien dit, après réception de leur lettre de refus, et ont discrètement quitté l'université, comprenant douloureusement que ce n'était « pas pour moi ». C'est aussi une tentative de répondre à une interrogation

fréquente dans le milieu étudiant : pourquoi les militant.e.s disparaissent des rangs après 25 ans, généralement en commençant une maîtrise.

Le temps idyllique où les études pouvaient servir de refuge contre le travail, contre la loi du marché, est définitivement terminé. Contribuant à cette fin, le système des « subventions à la recherche » (euphémisme bureaucratique signifiant 35 000 \$ par année pour trois ans pour un doctorat, et 17 500 \$ pour deux ans à la maîtrise), crée un état de permanente compétition entre les étudiant.e.s, toujours des « chercheur.e.s en herbe » par défaut, ainsi qu'entre professeur.e.s. « Subventions » : comme s'il s'agissait là d'un supplément, d'un petit bonus pour qui aura su faire briller sa bonne étoile plus fort que les autres. Alors que sans ce « petit bonus », il est quasiment impensable dans les conditions actuelles de poursuivre des études supérieures sans s'empêtrer en dettes faramineuses, en petits contrats bouffeurs de temps d'études et autres jobs à salaire minimum, surtout avec la hausse drastique des frais en 2012. « 93 % des boursiers considèrent que la bourse du FQRSC a été un facteur assez ou très important dans la poursuite de leur programme de formation », déclare lui-même le Fond de recherche sur la société et la culture¹. Ce « petit bonus » fait finalement la différence entre entrer dans le marché universitaire des études supérieures ou crever à sa porte.

En théorie, ces bourses sont supposées libérer du temps pour la recherche (on n'ose plus dire pour la « pensée » dans le jargon des organismes subventionnaires). Dans les faits, la course aux bourses se révèle être un travail à temps plein. Comme dans le reste du capitalisme avancé, l'économie du savoir exige la mise en valeur de compétences variées, flexibles et intégrales. Les critères d'attribution de la plus élitiste des subventions – la bourse Vanier : 50 000 \$ par année – sont axés particulièrement sur les capacités de « leadership » du candidat, mot fourre-tout préféré de ces programmes lorsqu'il s'agit de désigner le parfait sujet de cette économie. Sous le « leadership » se cache l'exigence de n'avoir aucun moment d'absence, de ne connaître ni doute, ni difficulté à consentir à ce monde. C'est aussi avoir le détachement – pour ne pas dire cynisme – qui répond à l'état d'équivalence généralisée qui y règne. On remplit une demande de bourse sur la déchéance existentielle du monde de la même manière que s'il s'agissait de modélisation de

¹ Fonds de recherche sur la société et la culture (2010). *Rapport annuel de gestion 2009-2010*. [En ligne] http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/publications-fqrsc/fichiers/publication_50.pdf. (page consultée le 6 novembre 2010), p. 31.

réseaux neurologiques. Équivalence totale des sujets et des conclusions. Les savoirs-marchandises se pèsent sur la même balance. Ce qui compte, ce qui est vraiment évalué, c'est la collaboration totale du ou de la chercheur.e multitâches, son leadership *add-on*, sa capacité à vendre sa recherche, à discourir sur sa valeur de chercheur.e et à y adhérer par la même occasion.

À partir de la maîtrise, nous sommes désormais tous des éternel.le.s quémandeurs et quémandeuses de bourses, des pigistes de la pensée. On repousse toujours à plus loin l'élaboration de nos projets de pensée, ce pourquoi on a voulu étudier en premier lieu, parce qu'il faut avant tout avoir ces fonds qui permettent de simplement vivre sans s'endetter. Mais il faut du temps, des hasards, des erreurs, des expériences pour y arriver. Dissonance cognitive : ou bien on triche (en écrivant dans les demandes un projet qui représente peu ou mal notre pensée, en présentant un projet qu'on sait très bien qu'on ne réalisera pas ou qu'on a déjà réalisé) ou encore pire, on adhère. Beaucoup sont subjectivement collé.e.s à leurs demandes de bourses, intégralement Résumé :e.s dans leur CV académique. Se plaisant à se croire porteur.e.s de l'exceptionnelle auréole du leadership, sans vraiment savoir ce que c'est. Ou plutôt, en sachant très bien en être secrètement toujours en défaut, de ce profil parfait auquel personne ne correspond réellement. Cette mauvaise conscience n'empêche pas la majorité de jouer dans cette pièce de l'Université-usine le rôle du ou de la chercheur.e dynamique, comme autrefois d'autres jouaient au savant porteur de la vérité de la civilisation.

Chaque demande de bourse remplie, chaque bourse obtenue ou refusée, contribue à la lente capitulation qui se produit entre l'entrée fracassante de Che Guevara au baccalauréat. jusqu'à son discret dépôt de thèse sur un problème de gouvernance humanitaire neuf ans plus tard. Il ne s'agit plus seulement de conformisme, auquel cas il est encore possible de se dissimuler, c'est une économie de surproduction de nouveautés, toutes aussi identiques, à l'image du système marchand. Et pour produire une demande supérieure, « tomber en plein dans le mille », il faut inévitablement se produire soi-même en tant que marchandise, bref, savoir se vendre.

Mais ce n'est pas tout. Car les organismes bienfaiteurs ne voudraient pas pour autant renoncer à l'image de l'universitaire prodigue. Ainsi,

pour avoir 50 000 \$ par année, il faut prouver qu'on est au-delà de l'intérêt financier, au-delà finalement du risque financier, parce que ce qui est vendu est une personnalité complète, pas simplement une force de travail. Le bénévolat (preuves à l'appui), l'effort gratuit désintéressé, l'implication politiquement inoffensive, sert à montrer qu'on n'est pas seulement là pour le *cash*. Il faut savoir faire perdurer le mythe de la collégialité, de la fraternité savante, de l'intellectuel.le engagé.e dans le monde.

Le changement dans le mode de vie est majeur, car une bourse ne vient pas seule. Il s'agit de la rentabiliser, afin de pouvoir en obtenir d'autres. La bourse sert finalement à étoffer les catégories de son dossier de boursier, « contributions à la recherche », « prix et distinctions », « expériences de travail », et à devenir boursier ou boursière professionnel.le. Ce qui plonge les éventuel.le.s demandeurs et demandeuses de bourse et les récidivistes dans une course effrénée à la publication d'articles que personne ne lira, de conférences bidon à l'ACFAS, ce congrès fantoche où l'on paye 80 \$ pour discourir devant une salle vide afin de pouvoir rajouter une ligne à son CV. La bourse aspire dans sa propre temporalité, une course (pour la transmission, pour la publication) et dans son propre espace, l'université comme monde de l'élite professionnelle. S'enchaînent séminaires et communications, travaux et formulaires. L'espace intellectuel est vite saturé des contraintes institutionnelles si l'on ne se donne pas de moyens de penser à l'extérieur de celles-ci : de prendre les moments d'absence éjectés par la professionnalisation du statut d'étudiant. Dans les faits, les bourses contribuent à enfermer dans les cycles universitaires par l'effet attrayant d'avoir 35 000 \$ au lieu de se mettre sur le marché du travail après la maîtrise. De là, la fameuse surqualification des universitaires, qui, après avoir épuisé toutes les ressources offertes, doivent se résoudre à intégrer le marché du travail. À ce stade, il ne s'agit plus vraiment de rester à l'université pour refuser le marché du travail. Il s'agit d'y rester comme dans un marché parallèle où les candidat.e.s bâtissent leur avenir, en partenariat public-privé avec les organismes subventionnaires.

« [...] pour une société libérale et pluraliste moderne ». Voilà le genre de déclarations vides, pure mobilisation de mots-clés ostentatoires, qu'il n'est pas rare de croiser dans les projets subventionnés. C'est au nom de

cette fiction, de l'extension et du perfectionnement de cette société dite démocratique et plurielle, que l'argent est attribué. Le rôle des boursiers et boursières étant de reconfirmer ce mythe, en le ré-agençant légèrement s'il le faut, mais de ne jamais en remettre en question les bases.

Un survol rapide des titres permet de dégager quatre axes dans lesquels s'inscrivent l'écrasante majorité des recherches subventionnées :

- Légitimation et actualisation du discours des structures existantes (droit, théorie politique, éthique) ;
- Avancée et perfectionnement des techniques de gouvernance et de contrôle des populations (criminologie, travail social, santé mentale, vieillissement, écologie, éducation) ;
- Étendue du savoir et du biopouvoir, études sur les catégories de la population oubliées, sur les pratiques qu'il serait possible d'en tirer (anthropologie, histoire, géographie) ;
- Perfectionnement des techniques de pointe et amélioration de l'image du Canada, chef de file dans certains domaines des sciences appliquées (chimie, réseaux, intelligence artificielle).

Bien sûr, il peut arriver exceptionnellement que des sujets réellement intéressants, voire subversifs, se glissent dans le lot. Cela n'empêchera en rien d'ignorer les résultats par ceux-là mêmes qui l'ont payé en cas de conclusions trop fortes. Et même, les mémoires et les thèses, comme chacune des publications inscrites au C.V. du ou de la dynamique chercheur.e sont-elles jamais lues? De toute façon, le codage dans le langage académique se charge de rendre inoffensifs les résultats.

Les organismes subventionnaires parlent beaucoup de l'élite qu'ils veulent soutenir. Ils publient des tas d'études sur les impacts des bourses sur une carrière académique, sur la durée des études. Se targuent que les deux tiers des boursiers et boursières au doctorat finissent par gagner plus de 75 000 \$ par année, alors que les non-boursiers ne sont que 13 % à avoir un tel salaire². Ils ne s'intéressent jamais aux autres, les écarté.e.s, nombreuses vies sur lesquelles leur élite s'élève. Pas d'enquêtes sur les impacts économiques, sociaux et psychologiques de ne pas avoir eu de bourse aux études supérieures. Pas de chiffres sur ceux et celles qui décident de ne pas continuer, sur l'estime de soi démolie, l'effroi de toutes ces années d'études qui n'ont servi à rien, à part accumuler une dette. Les sacrifié.e.s servent finalement de piédestal : peu de demandes

1 Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (2011). « L'enquête du CRSH sur les bourses : rapport final », p. 17 [En ligne] http://www.sshrc-crsh.gc.ca/aboutau_sujet/publications/SSHRC_ScholarshipsFellowshipsSurvey_Report_f.pdf

sont acceptées, seulement 19% au niveau national pour les demandes de doctorant.e.s au CRSH¹. Pourtant, l'ensemble des demandes provient de la strate potentiellement « méritante » de la population étudiante : celle qui a pu passer le barème informatique de la moyenne minimale requise pour appliquer, c'est-à-dire A-. Au bout du compte, seulement 5,4% des étudiant.e.s aux cycles supérieurs de l'UQAM ont pu obtenir une subvention du CRSH pour l'année 2010-2011². La petitesse de cette proportion met en lumière le décalage entre l'omniprésence de la préoccupation pour les subventions dans l'imaginaire étudiant et la réalité du nombre d'élue.e.s.

Le rapport entretenu avec l'idée d'élite est proprement délirant : chaque année, les organismes tentent de trouver l'algorithme de la perfection académique qui leur permettra de trier le bon grain de l'ivraie. Algorithme qui sera ensuite contourné par tous les moyens possibles par l'arbitraire local des départements et des jeux de coulisses. À chaque début de session, les pauvres étudiant.e.s s'interrogent devant la grande énigme, se filent des conseils sur les paramètres du calcul. Tous et toutes ont leur réponse à ce qu'ILS veulent. Puis à la tombée des résultats, sept longs mois plus tard, c'est la stupéfaction : celui qui a eu des meilleurs résultats scolaires a été devancé par celle qui avait de l'expérience, deux candidatures quasi identiques ont reçu des évaluations complètement différentes, ou encore la même candidature a reçu des évaluations divergentes dans des concours distincts. Le rapport à l'argent qui s'établit à partir de là est celui de la gêne chez ceux et celles qui l'ont, et la honte chez ceux et celles qui ne l'ont pas. Personne n'en parle vraiment, les jeux sont faits, c'est comme ça. Malgré la dissymétrie énorme entre les « subventionné.e.s » et les autres, il y a absence de discussion politique sur la question, même chez des gens qui se réclament souvent de la gauche progressiste, voire révolutionnaire. Il n'y a pas mise en commun de la question, comme il n'y a pas mise en commun de l'argent. On reste discret sur sa situation financière à l'Université, comme si l'argent risquait de salir la pureté du savoir, de renvoyer une image ternie du mérite. Alors que tous et toutes savent qu'il y a une relation de dépendance aigüe entre la qualité de vie pendant les études et les subventions.

Les organismes arrivent pourtant à présenter leur geste de sélection comme une démocratisation de l'accès aux études supérieures. On ne

¹ Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (2011). « Statistiques relatives aux cours, bourses de doctorat 2010-2011 » [En ligne] <http://www.sshrc-crsh.gc.ca/results-resultats/stats-statistiques/index-fra.aspx>.

² Basé sur les données publiées par le CRSH concernant les octrois, recoupées avec les statistiques d'inscription pour les programmes des cycles supérieurs de l'UQAM (excluant la faculté des sciences). Université du Québec à Montréal (2011). *La population étudiante de l'UQAM, statistiques d'inscription, 2010-2011*. [En ligne] http://www.registrariat.uqam.ca/Pdf/Pop_etudiante/population_1011.pdf.

voit pas en quoi le remplacement d'une élite de gosses de riches par une élite de bolé.e.s (et souvent gosses de riches) contribue réellement à l'ouverture de l'université à tous et à toutes. Dans la société libérale, la seule hiérarchisation légitime est celle du mérite, fondée sur le sacrosaint mythe de l'égalité des chances. On ne se demande même plus qu'est-ce qui pourrait être un modèle acceptable de redistribution de ces sommes puisque tous et toutes ont intériorisé la cause de la méritocratie, de l'infériorité des fainéant.e.s qui n'ont pas su optimiser leurs études, préférant perdre leur temps dans les associations étudiantes, ou pire dans des groupes hors de l'Université. Effectivement, ces concours ne sont pas fondés sur une discrimination de genre (69 % de boursières au CRSH¹), ni ethnique². C'est une discrimination bien plus dure, plus insidieuse, celle de la performance. Elle blesse durablement, car l'individu non-méritant n'a que lui-même à qui s'en prendre, puisqu'il n'y a apparemment aucune cause structurelle lui barrant l'accès à la réussite que sa propre insuffisance. La Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ), toujours en phase avec le discours dominant, se contente de réclamer un plus grand nombre de bourses pour les « étudiants méritants » et un siège étudiant sur les jurys d'évaluation des demandes³.

Il faut aller beaucoup plus loin, penser à une redistribution juste de ces sommes, changement qui, ne nous illusionnons pas, ne viendra jamais de l'État. On en viendrait à souhaiter un parti des « mauvais.es étudiant.e.s » réclamant leur place à l'Université, plaidant le droit d'étudier non seulement sans entraves économiques, mais aussi sans norme de rendement, sans exigence de productivité de la pensée, d'employabilité. Une politique du laisser être, du droit à l'errance académique qui vaut en tant qu'expérience propre, sans « servir à quelque chose », ni « donner de quoi ». On nous rétorquera que cette politique implique nécessairement une contradiction fondamentale entre le principe de financement académique et l'idée d'une non-productivité. Mais c'est précisément ce paradigme qu'il s'agit de dépasser : arrêter de justifier notre présence à l'université. Ne plus avoir à se représenter comme chercheur.e.s productifs et donc finançables (achetables) pour simplement continuer à vivre.

¹ Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (2011). *Op. cit.*

² Voir la liste des attributions des bourses Vanier 2010-2011. Gouvernement du Canada (2011). *Recherche d'un boursier* [En ligne] http://www.vanier.gc.ca/fra/scholar_search-chercheur_recherche.aspx.

³ Fédération étudiante universitaire du Québec (2011). L'endettement étudiant : État des lieux, déterminants et impacts [En ligne] http://1625canepassepas.ca/wp-content/uploads/2011/09/Recherche_Endettement.pdf et *Ibid.* Communiqué du 7 septembre 2010 [En ligne] <http://www.feuq.qc.ca/spip.php?article85>

En 1966, dans leur toujours aussi pertinent texte « De la misère en milieu étudiant », les situationnistes parlaient d'une minorité révolutionnaire consciente parmi la masse des étudiant.e.s aliéné.e.s, qui passait avec facilité les examens et n'était à l'Université que pour le seul avantage réel de celle-ci : les bourses. Dans ce temps là, les bourses étaient encore attribuées automatiquement en fonction des notes. Cette stratégie est-elle aujourd'hui soutenable, alors que cette minorité est mise en compétition avec elle-même, alors que nous sommes constamment mobilisé.e.s par la production de notre CV? La différence entre les années 1960 et aujourd'hui, c'est que les bourses servaient à dégager du temps pour autre chose : penser, vivre, explorer. Aujourd'hui, elles sont un mode de rémunération, à la session ou aux deux semaines, suivant le calendrier de paye de l'université, pour des chercheur.e.s qui bâtissent leur dossier communication par communication, article par article. Les bourses ne sortent pas de l'université-usine, elles y emprisonnent.

Michael J. Shapiro

University of Hawai'i

“Higher Education”: The March Toward Restricted Economy

Abstract. Critiquing the narrow productivity model wherein both faculty and students are viewed as human capital and accounting measures are applied to pedagogical outcomes, this essay provides conceptual interventions by summoning Hegel on *Sittlichkeit*, Bataille on economy and Foucault on space.

Before he saw the state as an agency of reconciliation, Hegel viewed some antagonistic aspects of the social order as unreconcilable, with perhaps the dominant fault line being between the ethical life (*Sittlichkeit*), and the commercial life. In his early treatise on natural law (1795), he wrote that from the point of view of the ethical life, the commercial life must be seen as both necessary and destructive. The relationship between the two, he surmised, is therefore tragic¹. Hegel's observation applies well to the contemporary tendency in educational governance to apply a neo-liberal, business model to higher education, for example, to regard the value of academic disciplines on the basis of a narrow productivity model wherein both faculty and students are viewed as human capital, accounting measures are applied to pedagogical outcomes (seeking to calculate what academic managers call "impact"), and administrative salaries and consultant fees grow rapidly while teaching labor is degraded (as fee for service adjuncts become the primary new hires).

Given that tendency, it was not surprising to learn that Washington State University recently eliminated its theatre and dance department, causing its chair, Laurilyn J. Harris, to retire before she had intended to end her academic career². In this brief reflection, I evoke a literary text – Salman Rushdie's novel *Shalimar the Clown* – and stage an engagement between the novel's affects and percepts with concepts from philosophies

¹ See G.W. F. Hegel, *Natural Law*, trans. T. M. Knox (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1967).

² See Audrey Williams June, "Careers Interrupted", *The Chronicle of Higher Education*, September 28, 2012, A 4.

of economy and space belonging to Georges Bataille and Michel Foucault respectively¹. Thematically, what is most relevant in Rushdie's novel for purposes of exploring the politics of higher education is the text's long lament about the way historical grievances and enmities, reacting against Kashmir's cosmopolitan spirit, have resulted in the apparatuses of securitization and violence that have perverted and displaced what was once a lively, inter-culture life-world in which theatrical and culinary arts expressed an exuberance that was wholly excessive to the world of work and the accumulation of wealth. Kashmir's once ritual playfulness, which expressed ways of being in common for people of diverse cultures and religions is articulated early in the novel, at a moment of celebration commemorating a mythical story ("the day on which Ram marched against Ravan to rescue Sita"):

Today our Muslim village, in the service of our Hindu maharaja, will cook and act in a Mughal – that is to say Muslim – garden... two plays are to be performed... Who tonight are the Hindus? Who are the Muslims? Here in Kashmir, our stories sit happily side-by-side on the same double bill, we eat from the same dishes, we laugh at the same jokes².

One aspect of the conceptual practice I want to summon, for purposes of elucidating the politicization of life immanent in the novel's primary thematic, is Georges Bataille's self-described economic "Copernican transformation"³ in which value derives not from utilitarian calculation – the investing, saving and hoarding associated with what he calls "restricted economy" –, but from the ritual expenditure of stored biochemical energy (part of what he calls "general economy"), resulting in "wild exuberance."⁴ Effectively, Bataille theorizes an economic anthropology of value-expressing events or festivals – moments in which "the possibility of life ["beyond utility"] opens up without limit."⁵ Bataille saw such events as expressions of an ontologically-oriented "economy," which is articulated in moments when human life transgresses or escapes from merely logical or rationalistic orders and is enacted in forms of play that have no particular goal. Such

¹ The analytic I am applying focuses on what Cesare Casarino calls philopoesis, a "discontinuous and refractive interference between philosophy and literature," where the "interference" is one between an "art of forming, inventing, and fabricating concepts" (philosophy) and an art constituted as the production of a 'bloc of sensations... a compound of percepts and affects'" (literature). See his "Philopoesis: A Theoretico-Methodological Manifesto," *boundary 2* (2002), 86.

² Salman Rushdie, *Shalimar the Clown* (New York: Random House, 2005), 71.

³ Georges Bataille, *The Accursed Share: An Essay in General Economy*, vol. I: Consumption, trans. Robert Hurley (New York: Zone Books, 1988), 25.

⁴ *Ibid.*, 33.

⁵ Georges Bataille, *The Accursed Share*, vol. III: *Sovereignty*, trans. Robert Hurley (New York: Zone Books, 1991), 198.

moments are solely the expression of life; they are moments when “life plays and risks itself.”¹

The second conceptual intervention I want to make engages Rushdie’s novel with a critical view of the role of academic space. While the novel ponders contemporary geopolitics, ranging over the vagaries of reasons of state on diverse continents, it also treats a special space internal to Kashmir, “the great Mughal garden of Kashmir, descending in verdant liquid terraces to a shining lake... The name meant ‘abode of joy’.”² Foucault has addressed himself to this kind of space, referring to it as a heterotopia:

There are also, probably in every culture, in every civilization, real places – places that do exist and that are formed in the very founding of society – which are something like counter-sites, a kind of effectively enacted utopia in which the real sites, all the other real sites that can be found within the culture, are simultaneously represented, contested, and inverted... Because these places are absolutely different from all the sites that they reflect and speak about, I shall call them, by way of contrast to utopias, heterotopias³.

Foucault specifically cites gardens among heterotopias: “perhaps the oldest example of these heterotopias that take the form of contradictory sites is the garden.”⁴ In the novel, the garden is constituted as the space of a life world characterized by performative exuberance, a life-world that preceded the encroachment of the forces of securitization. In short, the contemporary machines of capture that have drawn universities into the restrictive economies that characterize much of the rest of the neo-liberal life world have perverted what should be the primary spatial being of higher education, i.e., as what Foucault refers to as a heterotopia of reflection that is heterogeneous with respect to other social spaces.

The space in which we live, which draws us out of ourselves, in which the erosion of our lives, our time and our history occurs, the space that claws and gnaws at us, is also, in itself, a heterogeneous space. In other words, we do not live in a

¹ The quotation is from Fred Botting and Scott Wilson, “Introduction: From Experience to Economy,” in Fred Botting and Scott Wilson (eds), *The Bataille Reader* (Oxford: Blackwell, 1997), 6.

² Salman Rushdie, *Shalimar the Clown*, 12.

³ Michel Foucault, “Of Other Spaces,” on the web at: <http://foucault.info/documents/heteroTopia/foucault.heteroTopia.en.html>. Obtained 9/9/12.

⁴ *Ibid.*

*kind of void, inside of which we could place individuals and things. We do not live inside a void that could be coloured with diverse shades of light, we live inside a set of relations that delineates sites which are irreducible to one another and absolutely not superimposable on one another*¹.

For me, the classroom and the pedagogical *dispositif* (the preliminary course plan – subject to revision – readings and images, and strategies for engagement in class and through email discussion sites) constitutes a heterotopia that can resist the encroachment of the university’s neo-liberal rationality, where Neo-liberal rationality, as Wendy Brown has put it, “involves extending and disseminating market values to all institutions and social action, even as the market itself remains a distinctive player.”² My struggle with the university’s neoliberal rationality (and consequently its restricted economy) involves protecting the classroom heterotopia as a space for unanticipated outcomes with radical uncertainty with respect to measuring performance.

Protecting that space from the University’s neo-liberal mentality is a constant struggle. Currently on the front line is a demand (endorsed by my faculty senate) that new course proposals contain student learning protocols and criteria for measuring the outcomes related to those protocols, and approaching the frontier is a demand for “trigger warnings,” for giving students written or oral alerts that something in the course materials might be disturbing³. In accord with Judith Butler’s remarks on the value of being disturbed, I hope I am imaginative enough in my course plans to find disturbing materials that articulate well with the course’s themes and that the negotiation of what is disturbing is confined to the players within the classroom⁴. Outside my classroom, I hope to join with those on the faculty who want to resist the neo-liberal assault on the classroom in order to preserve the idea that student and faculty bodies should be regarded not as economic resources but as labile material – as bodies that are in the process of becoming delirious (literally out of the groove).

¹ *Ibid.*

² See Wendy Brown, “Neoliberalism and the End of Liberal Democracy,” *Theory & Event* 7: 1 (2003).

³ See Lisa Leff, “‘Trigger warnings’ for sensitive topics draw criticism,” *Honolulu Star-Advertiser*, April 27 (2014), A8.

⁴ See Judith Butler, “The Value of Being Disturbed,” *Theory & Event* 4: 1 (2000).

If you can't beat them join them

Abstract. This paper explores challenges facing young academics in the contemporary crisis of global capitalism. Using the example of ancient proto-democratic societies, it examines class relationships between administration, adjuncts and tenured staff. It shows that the road to tenure is paved by research publications, and it analyses challenges and obstacles facing adjunct staff forced into competition with their tenured colleagues. It moves on to describe author's career advancement towards tenure, and examines the strong shift in his daily tasks towards administration. Drawing from educational research and fiction, it shows that such shift is the symptom of a more general movement towards "reproletarianisation" of teachers (McLaren & Kumar, 2009), which keeps most contemporary academics caught in the rat-race for achieving 'quality standards' and 'benchmarks'. In these processes, even tenured academics are over-worked and under-paid, while their research remains squeezed between the lack of time and fierce competition. In order to resolve this problem, the paper seeks solution in vanity publishing in two different roles: first as author, then as editor and gatekeeper. However, the obvious immorality of such enterprise does not turn the author into a negative character. Instead, this semi-fictional description of his career journey indicates that the rules of conduct within the contemporary academia cannot be further from ancient ideals of teaching and research. In this way, it reveals the sad fact that similar actions bordering with morality might be the only viable survival strategies for many people within the contemporary academy.

I always wanted to be a scientist and explore the secrets of the world. However, my talent and ability have always seemed to lag behind that ambition. From the very beginning of my studies, it was obvious that I will never reach scientific Mount Olympus where intellectual giants such as Slavoj Žižek and Noam Chomsky argue about the nature of human inquiry (Thompson, 2013) and occasionally share an odd wisdom with the rest of us mortals. At their very best, my intellectual potentials and work ethics seemed predestined for Kuhn's 'normal science' (1970). It may not be the most exciting thing in the world, but I was taught to believe that it is crucial for the development of human understanding of the world. Moreover, academic life involves hanging out with young people all the way to retirement – and that seemed much more fun than juggling documents from 9 to 5 on the 21st floor of a corporate skyscraper. Sometime after junior prom dance, when my prospects for career of a rock musician were crashed into shambles by the merciless school magazine article entitled 'Crappiest Musician of the Decade!', I abandoned all dreams of fame. I just wanted to teach, research and help others to do the same – isn't that what academia should be all about?

So I embarked on the mission to pursue an academic career. Following the traditional path of poor PhD students, I immediately joined the huge underpaid army of adjunct teachers. In less than a year, I found myself juggling between four or five

universities, dozens of courses and modules in diverse fields such as informatics, business and critical theory, and stark contrasts between administrative learning outcomes and classroom reality. Overworked and underpaid, I learned an important lesson from the world of academia. In terms of class relationships, contemporary academia has not developed much further than proto-democratic societies. For instance, the ancient city of Athens was democratically ruled by a small class of adult male citizens who had completed their military training and had enough time and money to engage in the affairs of the state, while the country was maintained by the invisible majority – slaves, women, the poor – who literally had no political rights (Wallace, 2007). Traditionally, universities had been democratically ruled by small elites of tenured staff who enjoyed reasonable salaries, traditional academic freedoms, and had enough time to engage in proper scientific research – compared to ancient Athens, that hardly makes any progress. However, recent critical research shows that things are rapidly going even further downhill. In his review of Benjamin Ginsberg's book *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters* (2010), Alan Ryan succinctly explains the latest trend: the university of “the early 1970s, which was a place where decisions were largely made by academics in the interests of teaching and research, has become a place where decisions are made by administrators” (Ryan, 2011; see also Noble, 1998). Then and now, upward mobility has been very restricted. In ancient Athens, the path to privilege had been reserved for heroes of war; in contemporary university, it is paved by strategic plans, spreadsheets and reports.

For better or for worse, I tried to ignore the Siren call of administration and took one step further into the incomprehensible maze of academic career. In order to get a teaching job, it is not enough to be a good teacher. Instead, one must publish – quickly and in bulk. In order to pave my way to tenure, I used all available time for research: meticulously browsed all corners of available physical and virtual libraries, asked seemingly new and hopefully original research questions, conducted my research, tried

to answer research questions, described methodological issues regarding verifiability and validity of found results, and wrote up articles. Then I looked for appropriate journals and e-mailed the fruit of my efforts to editors. After endless waiting for feedback, and numerous rounds of reviews, some articles would eventually get published. More often than not, unfortunately, reviewers would find that my work suffered from one or another serious flaw – then I would revisit my research and try to improve. In spite of my best efforts, however, many articles never reached the stage of publishing, and my ‘Unpublished Papers’ folder has grown much larger than its tiny first cousin ‘Published Works’.

Intimately, I was terribly frustrated with that position. Had to study, work long hours and compete with tenured staff who made much more money and had much better resources for research. In public, however, I had always been dressed up in polite smiles: after all, I was here to push my way through the system, not to bring on the revolution! I learned the game quickly, and I learned it well. Managed to publish couple of papers in better journals, students liked me, and I did not seriously step on anyone’s toes. After a decade of precarious struggle, goddess Fortune finally stepped on my side. Put my foot into the door of the local university, and started climbing the narrow ladder of tenured positions. Well done, Petar! Took my first mortgage, bought a car, moved in with my long-term partner, and had a beautiful son. Finally, I became a respected member of the community: Senior Lecturer in e-Learning.

My classroom hours have finally decreased – after all, that is exactly what adjuncts are for. Surprisingly, however, my overall teaching-related workload has drastically increased. Each year, I must produce fresh or at least updated curricula – new courses, modules and specialisations. Students expect new readings and examples; bosses require fresh material for their annual reports. Administration tasks have also gone over the roof. Study materials must be uploaded in ‘learning management systems’, student marks must be entered in ‘student registry’ and rooms must be booked through ‘university booking system’. Adjuncts and teach-

ing assistants must be managed. All e-mail inquiries should be replied within two days. Naturally, this amount of administration requires high levels of coordination, so I got involved in at least a dozen of administrative bodies such as 'Board of Examiners', 'Quality Assurance Committee' and 'International Collaboration Committee'. Very quickly, I learned the bitter truth: in spite of huge army of unemployed academics, those of us working within the system are actually overloaded! Strangely enough, the majority of new tasks have nothing to do with teaching or research. When applied to the university, principles governing McDonalds can result in most peculiar results (Ritzer, 1993) – but who am I to judge?

Naturally, my tenure is subject to regular review. In order to keep the job, I must publish a certain number of peer-reviewed books and articles with reputable international publishers, give a certain number of keynote lectures, tutor reputable PhD students, obtain positive feedback from undergrads... Year by year, the list gets longer and the numbers get higher. The keys to reappointment and promotion are 'quality', 'merit' and 'excellence'. In the world of global precarious academia, where obtaining a tenured university position is equal to winning a medium-prized lottery, there are hundreds of people hungry for my position. I know exactly who they are – up to very recently, I was one of them. I must tick more boxes than they do, or I will be replaced. In my current position, obviously, some criteria are easier to meet than others. Filling endless administrative forms is time-consuming, but poor adjuncts and teaching assistants will be happy to help in exchange for vague promises of 'support'. This year, I will invite you to give keynote at my institution; next year, you will invite me to give keynote at your institution. Unfortunately, however, research is a completely different matter. Here, it is publish or perish. Evaluation is based on scrutiny of anonymous reviewers and objective metrics: number of papers, impact factors, and number of citations.

Instead of discovering secrets of nature and inspiring students to do likewise, I found myself caught in the rat-race for achieving

‘quality standards’ and ‘benchmarks’. And I was not alone: academics from all over the world report the same problems. Such trends, described in a recent interview with Peter McLaren as “reproletarianisation” of teachers (McLaren & Kumar, 2009), have already poured from scientific discourse to fiction. Novels such as Alex Kundera’s *Fight for Your Long Day* (2010) and Lee Ryan Miller’s *Teaching Amidst the Neon Palm Trees* (2004) provide in-depth insights into the depressing mechanisms of the creation and perpetuation of an intellectual under-class. Day by day, fresh cohorts of teachers and scientists fail into the rabbit hole of Guy Standing’s ‘new dangerous class’ – the precariat – whose existence alternates between sporadic episodes of low-paid adjunct positions and the dole (2011). In order to avoid such destiny, I tried working more hours per day. Then I ditched weekends. Then shortened my holidays. But the machine never stops, and my dream job has become a nightmare. I needed a quick solution – and I needed it immediately.

A few years ago, I received an e-mail about a wonderful opportunity to publish my scholarly work: for a lousy fee of \$600, The International Conference on This and That, affiliated to the University of This and That, offered to publish my work in the International Journal of This and That, indexed in all major databases, with impact factors over the roof. Drowning in the vicious circle of despair, at first I was sceptical. However, it did not take long before I clutched at the offered straw and shyly e-mailed an article that had just been brutally rejected by a major publisher. To my great surprise, it was immediately accepted for publishing! Flying on the wings of success, quickly e-mailed another article. Then another. And another. Surprisingly, the International Journal of This and That accepted all of them. But they surely cannot publish just anything, can they? After all, they are listed in all major databases, have impact factors over the roof, and always insist on ‘highest quality of scholarship’. Perhaps, at the end of the day, my high-school teachers were wrong. Perhaps, my time has arrived, and my genius – hidden during all these years – is finally recognised.

Isn't that great? For a modest fee, I can publish quickly and painlessly in international, highly ranked journals; as senior academic, I can easily convince my university to pay for that. My benchmarks are achieved with reasonable effort, list of my publications finally looks respectable, and my family is happy because Daddy spends more time at home than ever. In the distance, I hear some evil tongues calling my work 'vanity publishing' or even 'cheating' (Franck, 1999). However, I quickly learned to bury those voices in the deepest corners of my soul. Arriving predominantly from academic rubbish who struggle to publish one or two papers per year, those critiques can hardly be attributed to anything but mere jealousy. My work is respected where it counts – and that is the only thing that matters. Actually, my career has just recently reached another important milestone: I was invited to join the Editorial Board of *The International Journal of This and That* and co-edit the *Book of Proceedings for The International Conference on This and That*. Now I am one of the people who decide what gets published and what gets rejected – in this way, we can effectively keep the sacred gates of tenured positions. We do not really need troublemakers, do we? Finally, I am on top of the system... and intend to stay there for as long as I can! Did I mention the long holidays?

References

- Franck, G. (1999). Scientific Communication – A Vanity Fair? *Science*, 286 (5437), 53-55, Retrieved 14 August, 2013, from <http://www.sciencemag.org/content/286/5437/53.full>.
- Ginsberg, B. (2010). *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kudera, A. (2010). *Fight for Your Long Day*. Washington, D.C.: Atticus Books.
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- McLaren, P. & Kumar, R. (2009). Peter McLaren in an interview with Ravi Kumar: Being, Becoming and Breaking-Free: Peter McLaren and the Pedagogy of Liberation. *Radical Notes*, February 19. Retrieved 14 April,

2013, from <http://radicalnotes.com/2009/02/19/being-becoming-and-breaking-free-peter-mclaren-and-the-pedagogy-of-liberation/>.

Miller, L. R. (2004). *Teaching Amidst the Neon Palm Trees*. Miami: 1st Book Library.

Noble, D. (1998). Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education. *First Monday*, 3 (1-5).

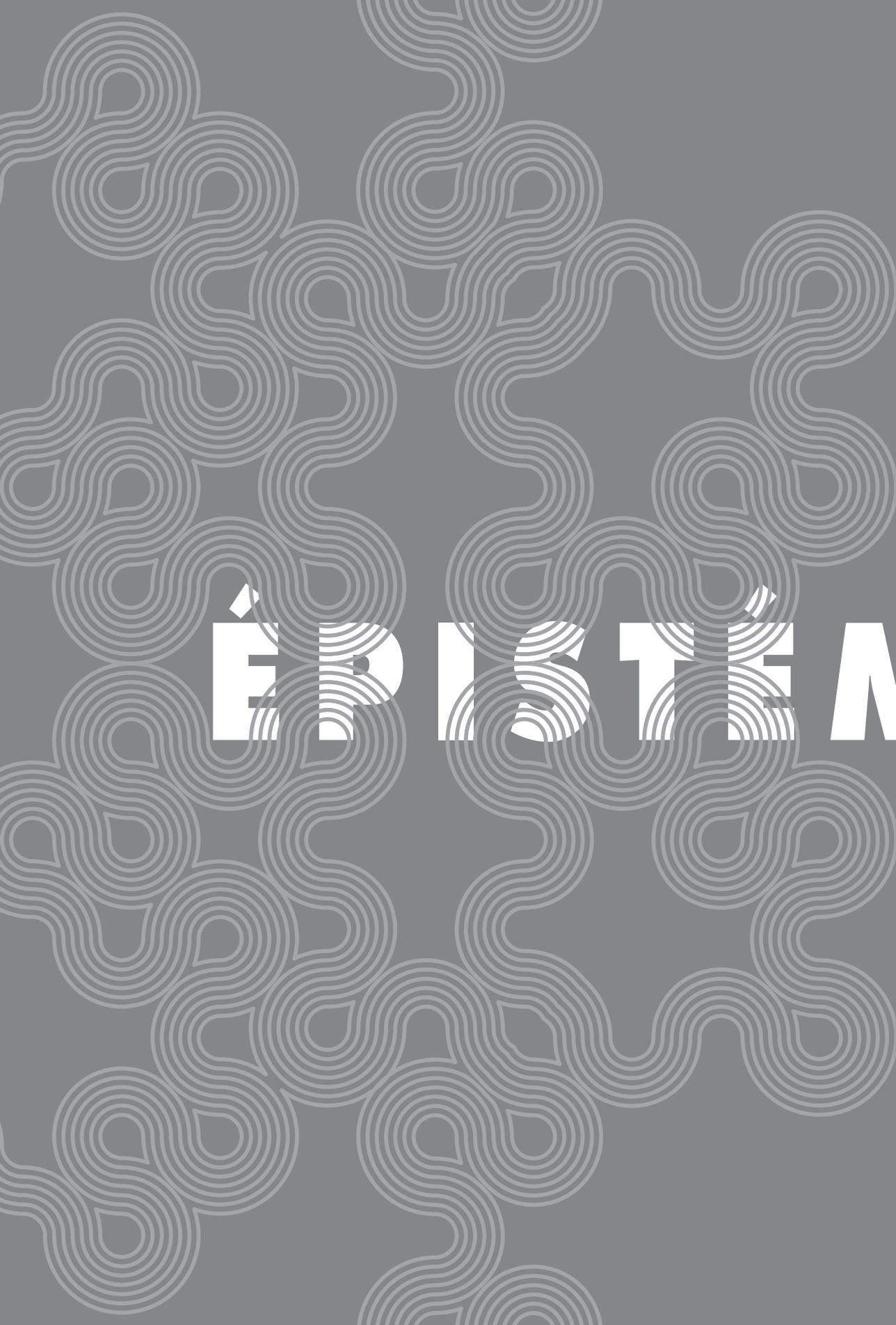
Ritzer, G. (1993). *The McDonaldization of society: an investigation into the changing character of contemporary social life*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Ryan, A. (2011). Book Review: The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters. *Times Higher Education*, December 1. Retrieved 10 October, 2013, from <http://www.timeshighereducation.co.uk/418285.article>.

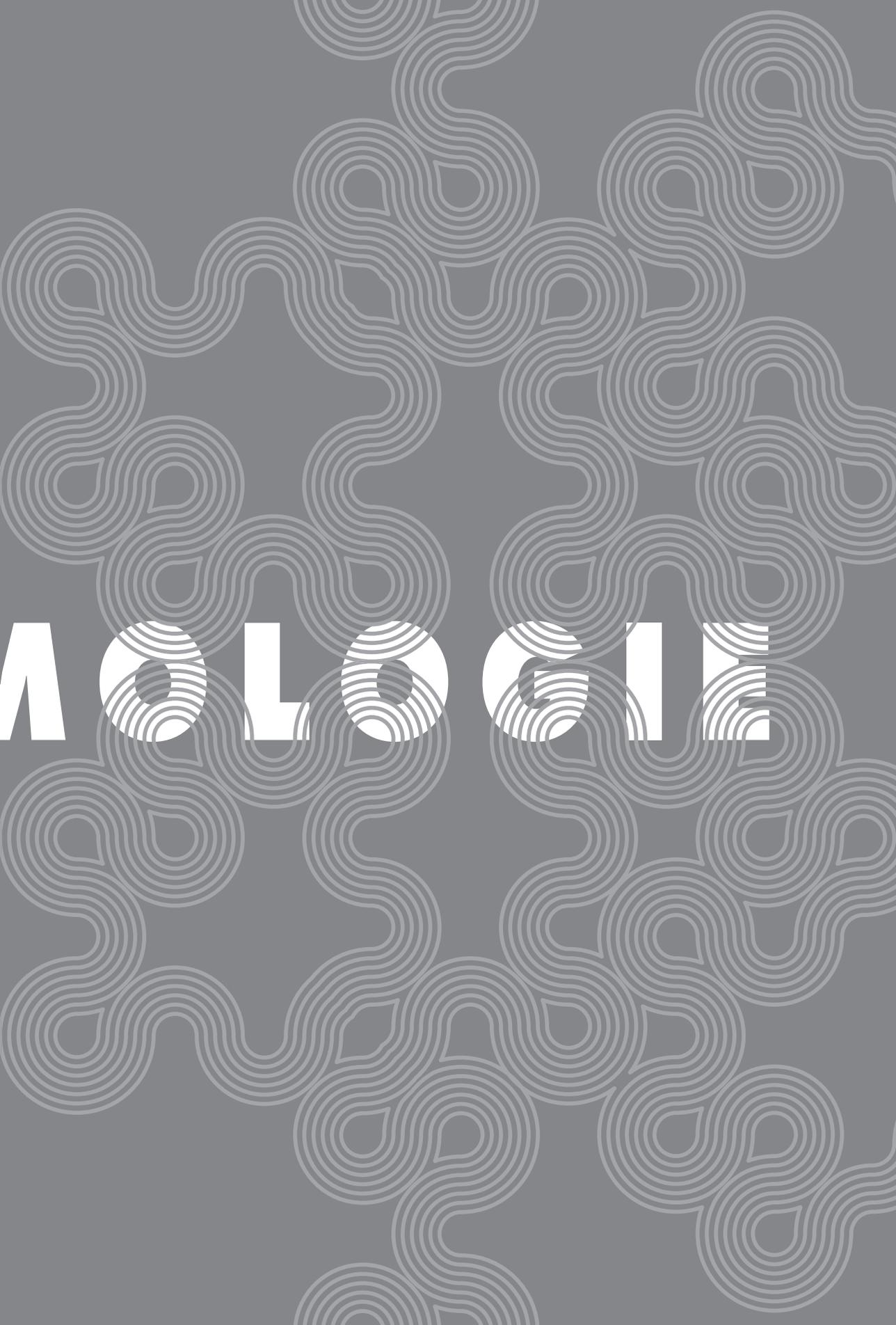
Standing, G. (2011). *The Precariat: The New Dangerous Class*. London: Bloomsbury Academic.

Thompson, P. (2013). The Slavoj Žižek v Noam Chomsky spat is worth a ringside seat. *Guardian*, 19 July 2013, Retrieved 14 August, 2013, from <http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/jul/19/noam-chomsky-slavoj-zizek-ding-dong>.

Wallace, R. (Ed.). (2007). *Origins of Democracy in Ancient Greece*. Berkeley: University of California Press.



ÉPISTÈM



MOLOCH

Daniel Innerarity

Universidad de Saragoza

An Elegy for Inaccuracy

Abstract. Creativity is one of those things everyone talks about and no one knows. Perhaps scholarly institutions are not so much innovative as they think to be. Sometimes they are so guided by the target to deliver accuracy that data analysis has been progressively acquiring primacy over other forms of knowledge. But there are several dimensions of our intelligence that machines lack: analogical abilities, assessment of the whole, and problem discovery. This is the reason why creativity always implies a certain degree of sabotage against the established practices and division of knowledge.

The current economic crisis requires reviewing what has been taught in our universities in recent years. There is no creativity if we do not allow space for inaccuracy in our educational institutions. Perhaps the current universities are dominated by a notion of knowledge as accuracy and a rating of their quality that prevents the deployment of truly creative knowledge. This may be a much less creative time than what many of us think. One thing is the rhetoric of creativity and another is its effective reality. This situation is best expressed in the myth of accuracy, in other words, in the belief that the only good solutions are accurate ones, and that any problem can be reduced to its quantitative aspect based on the enormous amount of data we have at our disposition. We celebrate originality and the value of decisions, but we also live at a time of benchmarking, the search for quantification, “governing by numbers,” which is nothing but a way of making decisions such that it seems no decision is being made: indicators, rankings, data, and measurements. Of course, one cannot govern without observing what others do or without measuring the effects of our own decisions. But data and numbers should be subject to a process of reflection that will interpret them suitably and favour collective learning. It would primarily be a question of avoiding the automatism that are one of the great impediments to creativity when it comes to understanding and interpreting reality as well as making decisions.

Data analysis has been progressively acquiring primacy over other forms of knowledge. A neo-positivist cognitive model based on data management has been established. The availability of data is the distinctive sign of our time. The belief is that correctly interpreted data will afford us a mirror in which, for the first time in the history of humanity, we can know ourselves completely. To this way of understanding reality, both perception and an essential part of conceptual analysis are considered superfluous.

All of this is inscribed in a tendency according to which the development of knowledge and the construction of meaning would not come from confronting reality with a theory but simply through the commutations and permutations carried out on enormous quantities of data. These statistical permutations are fundamentally agnostic and the discovery process is understood on the basis of inductive reasoning. No theory is necessary: the model, if it exists, emerges from the bottom-up process of the statistical manipulation of data. There are even those who predict the end of theory and science in the habitual sense of conceptual development based on empirical proofs. They claim that knowledge will end up being derived exclusively by correlations extracted from large quantities of data; the age when data without a theory was no more than noise will be overcome. In this neo-positivist context, conceptual analysis becomes a useless activity. "Reality" would arise after the cognitive "precipitation" of computational particles.

This way of thinking is induced by numerous technological and cultural factors, among which the massive circulation of available cognitive elements in the form of computer data should be highlighted. The statistical treatment of data is used to construct meanings and practical orientations. This possibility is not limited to scientific knowledge; it extends through the social fabric with an infrastructure of increasingly dense information, which allows data to be configured and transmitted. A furtive but crucial change is carried out in this process. It does not only affect the way researchers understand existence but also the way we all construct it. We tend to define life situations as cognitive

problems whose nature is computational or is read in terms of navigation (what to see or do, how to find a movie, and also a friend, or a partner). Life situations can be resolved through complex automatized calculations, based on data and information that modern technologies and the modes of life associated with them provide.

We often think that what computers process is already information, but this is not true except in a very rudimentary way. What we, as humans, understand by “information” is not data on its own, but data with a particular meaning. Information only exists through the interaction between people and machines. Computers only process data or potential information. Strictly speaking, there is no information if the data have not been processed and interpreted, if it has not been inscribed into a context of meaning.

Of course, there is no sense competing with computers in speed, precision, or completeness. But there are at least two dimensions to our intelligence that machines lack: analogical abilities and the assessment of the whole. We can offer creative competence by thinking inaccurately. This occurs, for example, with that improper use of language called metaphors. Creative inaccuracy is the heuristic force of all possible forms of analogy. Strengthening inaccurate thought means expanding our ability to calculate with intuitive and even non-rational abilities. The second specificity of human creativity is the ability to consider the results of all types of calculation, assessing and interpreting them. In this way, we prevent their unthinking application and remove errors in accuracy. Metaphoric thought, analogical ability, and deliberation are capabilities that all include the ability to navigate in the space that separates knowledge from non-knowledge. We could call this the management of ignorance. Creativity would then be something like knowledge about non-knowledge. Anyone who is interested in creativity simply pays more attention than normal to that area of ignorance that others ignore without the slightest concern.

In a very similar fashion, there is another area in which human creativity is revealed: the discovery and formulation of problems. The perspective of creativity teaches us that problems are more important than solutions and “problem discovery” is more important than “problem solving.” For the same reason, questions require more intelligence than answers. We frequently reduce creativity to the solution of recognized problems, but the most necessary creativity is the one that identifies problems that were previously unknown. The most difficult and important activities are the ones that identify problems and the way they should be handled. Furthermore, the most skilled professions are those that are dedicated not to finding known solutions for known problems but unknown problems for possible solutions.

The resolution of problems does not form part of the most difficult creative activities. In “creative problem solving,” problems that are relatively well structured are resolved. In these cases, more than creativity, what is needed is organized thinking. On the other hand, more complex problems are not structured at all. They are often not even recognized as problems, much less defined. In these cases, creativity is not required to find new solutions to known problems, but to discover new configurations or developments as potential problems. That is where creativity is manifested as the management of ignorance.

What sometimes happens is that a particular problem that is occupying our attention is concealing another very different problem. We have all experienced personal, familiar, or social circumstances in which we cannot resolve a particular problem without help. The difficulty is often that we have solutions for non-existent or modified problems, while no one has shed enough light on new problems to find appropriate solutions. There are communication roadblocks and conflicts that are consolidated as conflicts not because we lack solutions but because we have not managed to define the terms of the problem properly. They are “wicked problems” for which we not only do not know the solution but are not even very sure of the problem. In these cases,

both the cognitive foundations and the criteria of norms and decision-making are uncertain and controversial. The creativity that is then required is not much related to the solution but is needed to discover the true problem.

That is why creativity always implies a certain degree of sabotage against the established division of labour, against specialization and the division of knowledge, against the accuracy of habitual solutions. It presumes a review of competencies and expectations, a strong disposition to learn beyond knowledge and established practices.

Sylvie Berbaum

Du Sujet dans l'Université

Résumé : « Du sujet dans l'université » comme projet d'observer le traitement de la personne dans l'université selon trois angles : la personne en tant qu'être humain, en tant qu'artisan professionnel de la recherche, et en tant que penseur créateur de savoirs. Posons les choses d'emblée : ce qui me choque le plus souvent dans ces registres d'existence à l'université, c'est la maltraitance de la personne humaine. Les lignes qui suivent ne sont pas là pour régler des comptes avec qui que ce soit. Avec le temps, les personnes sont devenues des personnages, des rôles qui certainement ont dépassé les acteurs. Ces lignes cherchent à témoigner d'une quête pour donner du sens au douloureux chaos que les années doctorales ont été pour moi. Donc voilà. Pour les *Cahiers de l'idiotie*, un texte libre. Une Histoire, mon histoire. Les *Cahiers de l'idiotie* affirment la possibilité de l'existence de la subjectivité dans la production des savoirs, de la singularité de la pensée. L'écriture des pages qui suivent a été difficile. Écrire une autobiographie n'est pas chose simple. Si j'ai souhaité relever le défi de l'écriture, c'est parce que le temps a permis à la réflexion de se remettre en mouvement de façon constructrice. Écriture de vie, mémoire, prise de distance, pour une subjectivité réappropriée.

« Du sujet dans l'université » comme projet d'observer le traitement de la personne dans l'université selon trois angles : la personne en tant qu'être humain, en tant qu'artisan professionnel de la recherche, et en tant que penseur créateur de savoirs. Posons les choses d'emblée : ce qui me choque le plus souvent dans ces registres d'existence à l'université, c'est la maltraitance de la personne humaine. Les lignes qui suivent ne sont pas là pour régler des comptes avec qui que ce soit. Avec le temps, les personnes sont devenues des personnages, des rôles qui certainement ont dépassé les acteurs : celui du directeur de thèse, de la présidente du jury, du représentant de l'administration (représentant de la Fédération des Études Supérieures). Ces lignes cherchent à témoigner d'une quête pour donner du sens au douloureux chaos que les années doctorales ont été pour moi. S'il y a eu chaos cependant, c'est bien parce que ces années se sont inscrites sur le fond de la passion avec laquelle j'ai découvert le monde des amérindiens ojibwa du Canada, pour étudier la musique de powwow. Entre ma passion amérindienne et l'université j'ai l'impression d'être arrivée à un moment de rencontre impossible.

Donc voilà. Pour les *Cahiers de l'idiotie*, un texte libre. Les mots que je retiens de l'appel à communication : « votre histoire et vos tribulations universitaires ».

Une Histoire, mon histoire. Les Cahiers de l'idiotie affirment la possibilité de l'existence de la subjectivité dans la production des savoirs, de la singularité de la pensée.

Des tribulations au pluriel, une histoire est faite d'épisodes. *Tribulatio*, en latin, veut dire « tourment » nous précise le dictionnaire Larousse, il s'agit d'une « suite d'aventures plus ou moins désagréables, de revers, d'obstacles surmontés » (2009 : 1032). On dirait que les *Cahiers de l'idiotie* n'attendent pas des histoires drôles!

L'écriture des pages qui suivent a été difficile. Écrire une autobiographie n'est pas chose simple. Parler de chocs et de violences, c'est les revivre. Mais écriture également salvatrice. Si j'ai souhaité relever le défi de l'écriture, c'est parce que le temps a permis à la réflexion de se remettre en mouvement de façon constructrice. Les espaces dans le texte sont des silences, il n'y a pas de numérotation en parties hiérarchisées. Écriture de vie, mémoire, prise de distance, pour une subjectivité réappropriée.

Le nœud

Début juin 1995, ma soutenance de thèse de doctorat doit avoir lieu. Les amis et la famille sont dans la salle, nous attendons le jury. La présidente du jury arrive seule et me demande de la suivre vers son bureau ; elle me dit que la soutenance n'aura pas lieu, le représentant de la fédération des études supérieures (FES) n'accepte pas la thèse.

Je suis lancée dans le chaos.

Début de la quête pour retrouver du sens.

Que se passe-t-il ? Il n'y a que quelques jours, le directeur de thèse me disait que j'avais écrit « un texte que ma discipline attendait depuis 20 ans », très bien écrit, que si j'avais besoin d'un coup de pouce pour la publication il pourrait m'aider. Au début du cursus de thèse, il était même allé jusqu'à me dire que j'étais « la femme la plus intelligente qu'il ait jamais rencontrée ». Comment un directeur capable de telles paroles peut-il être impuissant devant une personne extérieure au jury ? Quel était le sens de ses mots ? Séduction, perversité, stratégie ... ? Quelle image de moi dois-je croire ?

J'apprends très vite que le représentant de la FES n'est en fait qu'une parade pour un jury qui n'avait besoin que de peu de choses pour se lancer dans une entreprise de destruction. Quand je me retrouve dans le bureau de la présidente du jury, face au jury, mon texte est devenu mal écrit, pas scientifique, témoignant de compétences en dessous du

niveau du doctorat ... Bref, la femme la plus intelligente a accouché d'une M...! Après cette journée, je n'ai plus aucun signe de la part du directeur de thèse.

Peu à peu des ressorts psychologiques apparaissent. Au cours d'un entretien individuel, quelques jours après cette annulation de soutenance, le représentant de la FES me raconte qu'il a eu, lui aussi, à faire face à des critiques sur ses compétences doctorales. Est-ce possible d'être à ce point naïf pour avouer qu'il vient de se livrer à une projection grossière tout en m'indiquant qu'il pourra m'aider pour corriger mon travail? Pense-t-il me convaincre de son efficacité, croit-il vraiment que je vais lui faire confiance? Il s'est présenté comme spécialiste de la culture sur laquelle j'avais travaillé en distribuant sa carte de visite aux membres du jury. Il peut souligner des erreurs dans ma thèse ... mais la vérification sur le terrain me montrera que la majeure partie de ce qu'il a avancé était fausse ou sans lien avec mon travail. Par ailleurs, la présidente du jury me raconte que le directeur de thèse a été également le sien en fin de parcours parce que son premier directeur de thèse est décédé avant la fin de sa rédaction ; le directeur ne l'a pas aidée dans son travail. Ah! Dois-je comprendre qu'elle voulait régler ses comptes en contribuant à dénigrer mon travail? N'ai-je été qu'un pion dans un échiquier que j'ignorais? Au mauvais endroit au mauvais moment? La rencontre aléatoire de « chaînes de déterminations indépendantes » (pour reprendre les termes de Daniel Bertaux dans son étude sur *Les récits de vie* en ethnologie, 1997 : 75). La validité d'une thèse serait le résultat du chaos et du hasard ...

Ce premier jury me renvoie à mes papiers avec des corrections dites « majeures ». Il s'agit de demandes d'insertion de citations d'ouvrages supplémentaires (ma bibliographie comportait déjà 150 titres), à des endroits spécifiques de mon texte, et de l'ajout d'un chapitre de théorie et méthodologie. En cherchant à réaliser le travail demandé, je me rends compte que les ouvrages imposés et les lieux d'insertion dans mon texte ont des liens forcés et tordus, qui ne correspondent pas à ce que j'ai voulu dire. Je finis par me demander si le jury a lu et/ou compris ma thèse. Je me sens mise en demeure de trahir ma propre parole. Viol intellectuel. (Le viol corporel est un crime, le viol intellectuel est une notion ignorée). En ce qui concerne le chapitre de théorie et de méthodologie,

j'aurais aimé que le directeur de thèse m'en parle un peu plus tôt!! Je n'ai jamais été interpellée sur ces questions pendant toute la durée du doctorat, étant convenu que mon travail était du type d'une monographie de terrain. J'ai un an pour faire ces corrections.

Parallèlement à tout ça j'ai écrit un article à partir des éléments de la thèse ; cet article a été sélectionné pour publication par la Revue internationale d'études canadiennes, pour son numéro de l'automne 1995, et j'ai obtenu une bourse de post-doctorat en tant que chercheur invitée dans une université en Ontario. Je pars donc pour l'Ontario à l'automne 1995 avec ces corrections à faire et une insupportable envie de vomir (fichue intelligence du corps ... un an plus tard, jour pour jour, le corps vomira réellement). Une fois ces corrections faites, je dois encore faire des corrections mineures – tant qu'à faire. Je découvrirai les feuilles supplémentaires sur lesquelles j'ai envoyé ces dernières corrections sur le bureau de la présidente du jury ... *après* la soutenance définitive. Les membres du jury n'ont donc jamais eu les corrections demandées. Quand j'arrive à Montréal pour cette soutenance, en février 1997, la présidente du jury me confie qu'elle est épuisée, parce qu'elle a beaucoup travaillé pour la publication de sa propre thèse. Je crois rêver. De quand date sa thèse? Fallait-il qu'elle ait eu le temps de publier sa thèse pour que je puisse soutenir la mienne? Je suis révoltée, ce sont ces gens-là qui sont habilités à juger mon travail, ce sont ces gens-là qui m'ont donné des leçons de morale en me disant qu'il fallait faire acte d'humilité en se référant et en citant le travail des autres? Confusion entre humilité et humiliation plutôt, qui ressemble étrangement à la vieille éducation religieuse des pensionnats! A l'issue de la soutenance je suis accueillie dans la grande famille des docteurs de l'université! Elle est belle cette famille dans laquelle on entre à condition de se transformer en serpillière, de marcher avec « la queue entre les pattes », à condition d'accepter de servir les intérêts de ces masques trompeurs! Toute cette pagaille était-elle sensée me permettre de faire des progrès intellectuels et scientifiques? Étais-je sensée applaudir à ce tissu de manipulations et être fière d'y participer?

Je ne parlerai pas de ce qui a été fait à partir de ma thèse sur toute la question des significations musicales, en ce qui concerne la recherche et les publications du directeur de thèse...

Ils m'ont volé le bonheur de pouvoir être reconnaissante pour un parcours accompli dans la dignité. Ils ont souillé leur propre travail antérieur. De l'auto-sabotage collectif.

Profonde solitude.

Sans aucun indice pour savoir ce que je pouvais être dans le paysage universitaire, sans avoir pu construire de point d'ancrage pour élaborer une identité professionnelle.

Expérience de « désappartenance », expérience de mort.

Premier aspect de la subjectivité à l'université. Tout premier aspect : les acteurs de l'institution sont des êtres humains (certains se croient parfois de purs esprits).

Pas forcément beaux : niveau d'infra humanité. L'élite intellectuelle de la société quand même. Une élite qui joue sur un terrain international. Si cette élite est malade, la maladie va donc loin, elle aussi. La maladie court toujours, je l'ai rencontrée il n'y a pas si longtemps. Une maladie qui lui fait oublier ses devoirs, à cette élite : elle est en charge de production de savoirs pour la collectivité et en charge de la formation de compétences de recherche.

On n'en est pas encore à parler du sujet en épistémologie, du sujet dans la production des savoirs ! Il faut déjà soigner les acteurs malades, épurer les situations pourries, rééquilibrer les âmes blessées. Il existe des outils pour ça ; ça s'appelle du développement personnel ou de la connaissance de soi. Le développement personnel dans les cursus universitaires, un vœu pieux, ou un garde-fou indispensable pour que savoir ne rime pas avec pouvoir ?

A aucun moment de ces années doctorales je n'ai été accompagnée sur les questions de méthodologie ; quelques discussions de couloir, mais pas de réel travail de structuration d'un savoir professionnel. Bâtir une enquête de terrain et réfléchir aux procédures déductives ou inductives, élaborer une crédibilité du chercheur pour le terrain, discuter de l'expérience parfois troublante et angoissante du contact avec les informateurs amérindiens, avoir des notions de conduite d'entretien, construire le passage du terrain à l'écriture et avec lui la distance critique tellement difficile à élaborer, construire le passage de l'écriture pour soi à l'écriture pour autrui dans le cadre redoutable des règles universitaires.

Autant de moments incontournables que j'ai traversés en me débrouillant avec ma conscience du moment, sans être amenée plus loin. Chacun sait que quand on a « le nez dans le guidon », on ne peut pas tout voir, tout anticiper, que l'on soit ou non d'une intelligence exceptionnelle!! (la bonne excuse pour se dédouaner de ses obligations d'enseignant...). Je ne dis pas ici que j'aurais souhaité que l'on me tienne la main pour faire mon travail. J'ai réalisé toutes les étapes de ce travail doctoral avec passion. Je ne suis pas tombée dans la discipline de mon doctorat « par hasard », comme certains aiment à le raconter pour eux-mêmes. Mais, si le but du jeu était de produire un document destiné à nourrir l'auto-satisfaction institutionnelle, j'aurais eu besoin de quelqu'un de fiable et d'honnête pour me rappeler que ma passion personnelle ne suffisait pas dans ce contexte de recherche, que le temps du doctorat était aussi un temps destiné à organiser son appartenance à une communauté professionnelle. Le doctorat : un exercice de stratégie ou un temps de construction de savoirs et d'identité professionnels? Il est certain que le chaos que j'ai traversé m'a rendu la communauté universitaire tellement rebutante que j'ai refusé d'y entrer ; ceci n'a pas éteint pour autant mon goût pour la connaissance et l'activité de pensée.

Cependant, j'ai fait l'expérience de la difficulté de penser dans un état de « désappartenance ». Dans son étude sur le rapport au savoir, Bernard Charlot souligne que tout savoir s'inscrit dans un horizon intersubjectif et de relation au monde. Au sujet de la tentation pour certains chercheurs de dresser des inventaires des différents types de savoir, Charlot analyse :

Il y aurait ainsi des savoirs pratique, théorique, procédural, scientifique, professionnel, opératoire, etc. : les savoirs sont traités comme des espèces et classés dans de méticuleux inventaires à la Linné. Il y a là une intuition juste : le savoir n'existe qu'en des formes spécifiques. Mais l'erreur consiste à croire que ce sont les formes spécifiques d'un objet naturel qui se nommerait « savoir », et dont on pourrait définir des espèces et des variétés, alors que ce sont des formes spécifiques de rapport au monde (1997 : 71).

Il poursuit :

Si le savoir est rapport, la valeur et le sens du savoir lui viennent des rapports qu'implique et qu'induit son appropriation. Autrement dit, un savoir n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même, avec les autres ... Si le savoir est rapport, c'est le processus qui conduit à adopter un rapport de savoir au monde qui doit être l'objet d'une éducation intellectuelle – et non l'accumulation de contenus intellectuels. Mais attention : ce processus n'est pas purement cognitif et didactique ... la question du savoir est toujours aussi une question identitaire (1997 : 74-75).

En citant ainsi Charlot, je ne cherche pas de légitimité institutionnelle, je cherche des mots pour donner du sens à mon expérience, à la confusion de pensée dans laquelle j'ai été pendant de nombreuses années suite à l'expérience doctorale, ne sachant plus sur quel horizon inscrire mes réflexions. Expérience nouvelle pour moi, que j'ai mis très longtemps à circonscrire. Jamais je n'avais connu de rupture intellectuelle aussi radicale. Je n'avais jamais été une élève en « échec scolaire », et malgré (ou peut-être « à cause de ») ce que j'appelle plus loin ma « clandestinité » d'étudiante, apprendre et construire des savoirs avait toujours fait partie de ma vie. Soudain, réfléchir n'avait plus de sens.

À mon retour en France j'ai occupé un poste de formation d'adultes au cours duquel j'ai eu à encadrer des mémoires professionnels. J'ai dû réfléchir à toutes ces questions, élaborer des réponses et un enseignement, toujours dans la crainte de ne pas être à la hauteur, de ne pas être « dans les clous ». Il n'y a pas que les futurs chercheurs qui ont besoin d'être outillés sur les questions techniques de la recherche. Les compétences d'un docteur d'université sont utiles pour des secteurs sociaux extérieurs au strict domaine de la recherche fondamentale. Dans ces situations, la capacité à accompagner la construction d'une identité professionnelle est également essentielle. L'université perd son sens si elle se considère comme un petit univers clôt occupé seulement à s'auto-entretenir et à fabriquer des clones. Le philosophe Michel Onfray a des mots particulièrement forts pour condamner cette dérive institutionnelle. Dans la

note qui accompagne la publication sonore de ses conférences, il parle de son parcours professionnel fondé sur son choix de « récuser la reproduction du système social auquel travaille presque exclusivement l'université ; ... le formatage idéaliste des formateurs à venir ; la génération de l'esprit de corps, de caste et de ghetto », il condamne la « logique tribale, incestueuse et normative de l'Université ». Par ailleurs, il précise que l'usage qu'il fait de la référence aux auteurs n'est pas « une prise d'otage, une captation d'héritage ou la revendication d'une filiation légitimante ». Pour lui, les « références... valent comme autant de révérences » car, dit-il, il s'est « nourri de ces pensées à la manière d'un affamé que ne rassasiaient pas les philosophes officiels de l'institution ». Michel Onfray va plus loin encore en soulignant la perversité d'un cadre éducatif dans lequel « la philosophie agit tel un prétexte pour laisser croire à la libéralité d'un système qui autorise qu'on pense, certes, mais oblige cette pensée à se couler dans un moule qui la châtre sous peine de sanction » (Onfray, 2005).

Deuxième aspect de la subjectivité à l'université, les artisans professionnels de la recherche.

Les cursus ne font pas que délivrer des savoirs et des diplômes pour valider l'acquisition de ces savoirs. Ils mettent sur le marché du travail des individus qui vont devoir assumer des responsabilités sociales. Il vaut mieux que ces individus soient « en bon état de marche » à la sortie de l'université, autant du point de vue technique, que du point de vue individuel. Entre les savoirs et les diplômes, entre l'individu et les structures sociales, il y a ce que Bertaux appelle le plan des « relations intersubjectives fortes » (1997 : 87-88), dans lequel se produit la transformation de soi. Quelle attention les universités et universitaires portent-ils à la qualité de ce niveau du fonctionnement humain ? De quoi est faite l'identité de ceux qui sortent de l'université ? En quoi consistent les compétences professionnelles dispensées par l'université ? Parallèlement à cela, quelle est la formation que l'université donne à ses propres enseignants ?

Reprenons l'histoire. Flash back.

Mon histoire universitaire a quelque chose à voir avec la génétique : mon Père était chercheur en sciences de l'éducation. Quand je suis née, on ne parlait pas encore de sciences de l'éducation, mais de psycho-

pédagogie. C'était « Il était une fois ». J'ai donc suivi un double cursus universitaire : à l'université ... et à la maison. À la maison, mon cursus universitaire a pris la forme de la tradition orale. Discussions dans le bureau paternel, dès que j'ai été en âge de le comprendre, à l'adolescence. Systémique, Bateson, Watzlawick, P.U.F., Morin, Bourdieu, Mialaret, soutenances de thèses, rue Serpente à Paris, tout un monde ... Comme mon parcours s'est passé en musique, il a été double, du point de vue institutionnel également : conservatoire *et* université. Programme de travail très chargé dès le lycée. Enthousiasme, admiration pour le Père, amour de la musique et passion pour la connaissance, envie de comprendre toujours plus.

Amour de la musique. J'ai commencé à apprendre le piano à 7 ans, à ma demande, pas pour « faire plaisir à Maman ». Puis avec l'adolescence, besoin de socialisation, solitude du piano frustrante, donc deuxième instrument pour jouer en orchestre avec les copains, une contrebasse est entrée dans ma chambre et dans ma vie. Ce seront dix années des délices du jeu en orchestre symphonique. Deux gros instruments, le piano et la contrebasse. Tout mon corps, toutes mes cellules sont constamment imprégnés de sons, mes muscles grandissent à l'aune des difficultés des techniques instrumentales. Mes émotions d'adolescentes sont nourries par Bach, Chopin et tous les autres. Ce ne sont pas seulement les muscles et les émotions qui grandissent. À la maison, on réfléchit aussi ! Dès l'adolescence, je prends conscience que le savoir n'est pas seulement l'effet d'un travail intellectuel, mais que la sensorialité et le corps sont sources d'apprentissage et de production de savoir. Il s'agit bien d'un savoir puisque ce que j'apprends avec mes doigts me permet de passer des examens, d'avoir des notes, de progresser d'un cours à l'autre, selon le même scénario que celui du Lycée ! Je ne fais pas la distinction entre savoir et savoir-faire à cette époque. Quelle que soit sa catégorie il ne s'agit pas seulement d'un savoir objectif, extérieur à moi. Comment pourrais-je me séparer de mes cellules, de mes muscles, de mes doigts, de mes mains, de tout mon corps, de mes émotions ? Si la production de savoir passe aussi par le corps, alors les savoirs et « Je » ne peuvent pas être séparés. Le savoir instrumental ne peut pas être objectivé, substantivé pour être mis à distance. Par contre, il sert à faire de la musique ensemble, à entrer en relation avec d'autres et avec soi-même. Et ce soi-même,

l'être humain, est quelque chose de vaste, qui dépasse très largement ce qui peut être mis en mots et en raisonnements. Je sens plein de choses qui se passent dans mon corps, dans mes mains, que je ne suis pas capable de nommer. Pourtant tout cela n'est pas synonyme de « flou artistique ». Mémoriser une forme musicale, c'est se construire intérioriquement une architecture qui doit être rigoureuse pour être fiable. C'est se fabriquer un monde de représentation intérieur avec lequel on puisse agir. C'est moi qui le fabrique, il est donc subjectif. Mais en même temps, il est directement en lien avec le morceau de musique qui existe à l'extérieur de moi, il a donc une certaine objectivité.

Le zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc, d'Eugen Herrigel et *Le violon intérieur* de Dominique Hoppenot sont sur ma table de chevet quand je prépare le prix de contrebasse à 19 ans. Savoir économiser et diriger son énergie quand on joue d'un tel instrument est vital. « Pour tendre la corde, il ne faut pas engager toute la force de votre corps, mais apprendre à laisser vos deux mains exécuter le travail, cependant que les muscles des épaules et des bras restent relâchés et paraissent ne prendre aucune part à votre action. C'est seulement lorsque vous serez capables de cela que vous aurez rempli l'une des conditions grâce auxquelles vous banderez l'arc et tirerez en esprit » (Herrigel, 1980 : 31). Le zen dit également que la cible que j'atteins en dirigeant mon énergie n'est autre que moi-même. « Le tir à l'arc ne consiste nullement à poursuivre un résultat extérieur avec un arc et des flèches, mais uniquement à réaliser quelque chose en soi-même » (ibid. : 18). Technique de non-faire, atteinte du but par une transformation profonde de soi. Connaître est connaissance de soi. Dans ce tableau, la force mentale n'est pas une entité séparée de l'être dans son entièreté. Elle fait partie de ce qui s'exerce dans le travail sur l'énergie corporelle : concentration, effacement de l'agitation des pensées. L'objectif est l'efficacité de « l'utilisation du soi », pour reprendre un concept cher à Frédéric Matthias Alexander, auteur de la technique d'intégration posturale qui porte son nom.

Avec l'apprentissage d'un instrument de musique, on apprend très tôt que pour arriver à jouer, il va falloir forcément passer par du travail personnel, d'appropriation et de production, qui sépare radicalement l'élève de l'enseignant. Des sujets distincts existent dès le moment du cours, l'élève joue à côté de l'enseignant. Il ne s'agira jamais de citer un auteur

pour être accepté dans un quelconque cénacle. Certes, on peut pester contre les partitions que l'on n'aime pas, ça ne remet pas en question le fait d'avoir un corps, un cœur et une tête qui éprouvent et expérimentent de façon absolument individualisée. Et si on veut que cette unité fonctionne bien il faut en respecter les principes. « Accorder son corps », « Comment ne pas tenir les instruments », « La justesse intérieure »... autant de chapitres du livre de Dominique Hoppenot qui me mettent sur la voie d'une écoute des perceptions dans l'instant présent, d'un travail qui façonne « le dedans » : « diriger l'attention, non sur le seul résultat extérieur du travail, mais de l'intérieur, sur la perception de la sensation physique qui permet d'atteindre ce résultat. Nous ne pouvons acquérir réellement que ce qui est "nôtre", c'est-à-dire combinaison d'une prise de conscience et d'une expérience vécue. » (1981 : 68). Acquérir seulement ce qui est nôtre, là encore, toute connaissance est connaissance de soi et atteindre un résultat passe par une transformation de soi. Mais, formulé autrement, il s'agit aussi de voir que le résultat objectif d'une compétence technique prend racine dans un sujet.

Quand je suis à l'université, je dois être capable de rester assise pendant des heures sur une chaise sans bouger, contrôler les mouvements du corps. La force mentale est au service de l'intellect, de la mémoire, de l'apprentissage de concepts, toutes choses qui viennent de l'extérieur. Il ne s'agit pas de produire quoi que ce soit comme savoir, mais d'apprendre. Où est passée la personne? Comment suis-je censée exister en tant qu'individu de corps, d'âme et d'esprit dans le travail demandé dans les cursus universitaires? En quoi est-ce que je dois mettre en œuvre cette intériorité que j'explore avec le travail de mes instruments de musique? Comment est-ce que ça se passe pour la pensée?

D'un côté la musique, de l'autre l'université? D'un côté la subjectivité, de l'autre l'objectivité? À cette époque on entend des choses du genre : « C'est bien connu que les musiciens n'ont pas grand'chose dans la tête, ils savent faire marcher leurs doigts, mais pour réfléchir... » Ah, réfléchir! Ah, la tête, la suprématie de l'intellect, la séparation du corps et de l'esprit! L'objectivité scientifique et l'oubli de ce qui se passe pour celui qui pense. Et avec l'oubli du sujet l'autorité incontournable du pouvoir institutionnel. La vérité appartient à ce qui est scientifique. Pour faire partie du Saint siège il faut également savoir prouver scientifique-

ment. En même temps que le prix de contrebasse, je termine un Deug de musicologie et je rêve alors d'une connaissance universitaire qui se définirait comme connaissance holistique, qui ne chercherait pas à faire croire qu'il est possible de laisser son corps à la maison quand on commence à penser. La pensée comme voie d'éveil? J'arrive à préciser peu à peu : l'intellect n'est pas tout de la fonction humaine du penser. Marcher, parler, penser. Trois étapes dans la croissance de l'enfant, mais qui ne cesseront jamais d'être trois paramètres de l'activité de penser. J'ai entendu dire que la physique quantique est une physique de l'information pour laquelle le résultat de l'expérience dépend aussi de l'observateur qui réalise l'expérience. Le sujet connaissant fait partie de la connaissance, le sujet est inséparable de l'objet. Pourquoi est-ce que je n'entends jamais parler de ça dans mes cours à l'université?

Si du point de vue intellectuel j'adore tout ce que j'apprends à l'université et que je travaille avec une passion sincère et totale, l'inexistence de la prise en compte de la personne dans le savoir, de la personne « sachante » ou savante, sème le chemin d'inquiétude et de doute. Quelle validité donner à une connaissance qui ignore les personnes qui parlent et qui apprennent? Je suis sans cesse en manque de profondeur, en manque d'un socle sur lequel m'appuyer en tant que personne qui pense, qui apprend. Constamment, au moment de dire « Je », il faut apprendre à se cacher derrière une citation, à construire ce que j'appellerais volontiers une clandestinité de la pensée. L'heure de la mise en forme épistémologique n'a pas encore sonné. Ce qui pouvait passer pour une vague mystique de l'adolescence, une quête de construction de l'intériorité, s'affirme comme un questionnement sur la place du sujet dans l'élaboration des savoirs, sur le statut de l'objectivité dans la construction d'une science et, ce faisant, sur la nature de ce que l'on appelle un savoir.

Pendant la licence en musicologie et la maîtrise en ethnomusicologie, je vais écouter, à Paris, les conférences-concert du chef d'orchestre Sergio Celibidache. Un mot revient régulièrement au cours de ces conférences que j'absorbe avec avidité : phénoménologie. Celibidache parle de la phénoménologie comme étant sa référence de pensée. J'essaie de comprendre de quoi il s'agit. Avec la phénoménologie je découvre une tradition philosophique qui considère que l'on ne peut pas séparer le

savoir savant de l'expérience sensorielle et proprioceptive en général. L'expérience et la conscience ont l'air d'avoir trouvé là un terrain commun, mais terrain particulièrement ardu à comprendre. Je deviens, à mes heures, une autodidacte en philosophie.

Après le DEA en ethnomusicologie en France, j'ai envie de savoir ce qui se passe en Amérique du Nord en termes de recherche universitaire. J'avais eu l'occasion de faire un voyage au Canada en 1987 avec un vieux Monsieur qui avait été adopté par des Indiens Cree d'Alberta. Pendant ce voyage, nous étions allés à des powwows et je m'étais dit qu'il se passait là des choses qui valaient la peine d'être regardées et écoutées de plus près. Le temps de trouver une bourse, une université, un directeur de thèse, je suis arrivée le 6 septembre 1990 à Montréal pour un programme de doctorat, avec pour objectif de faire une thèse sur une musique amérindienne.

1990, la crise d'Oka. Octobre 1991, mon premier voyage de prospection pour la réalisation d'un travail de terrain, au moment de la préparation du cinq centième anniversaire de la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb. Pour les Indiens ce n'était pas un anniversaire, mais la commémoration de 500 ans de deuil. Moment de rencontre difficile! Chez les amérindiens, il valait mieux savoir rester assis en silence pour observer et apprendre très vite les règles de demande d'information. Par ailleurs, le premier musicien ojibwa que je rencontre au début de mon terrain m'avertit : « On ne te dira que ce que tu peux comprendre ». On dirait que j'ai déjà entendu ça quelque part ; ça sonne curieusement comme du Dominique Hoppenot : « Nous ne pouvons acquérir réellement que ce qui est nôtre ». Ah, ils savent eux aussi que l'on ne peut pas séparer le sujet de la production de savoir? Et l'objectivité scientifique alors? Ils doivent se moquer que j'aie une thèse à écrire ces Indiens!

Mais je n'ai plus le temps de faire avancer ma réflexion épistémologique sur le sujet et le savoir. Je suis complètement absorbée dans le travail du terrain et la compréhension des ressorts d'une nouvelle culture. En terre amérindienne, le discours « théorique », qu'il faut plus justement appeler ici « conceptuel » ou « abstrait », s'inscrit dans des dimensions spirituelles. Ce qui fonde le savoir amérindien, c'est l'explicitation des relations avec l'invisible, qu'il s'agisse des liens avec le monde des ancêtres ou de la

quête de son identité en tant qu'individu fait de corps, d'âme et d'esprit (les trois mèches de la tresse amérindienne), la fameuse quête de la vision amérindienne. Je me sens bien dans cet univers que j'ai déjà exploré pour mon travail musical. Identité et connaissance du monde. Nature du savoir : scientifique, spirituel, identitaire. Des modalités de rapport au monde nous a dit Charlot.

Parmi les reproches faits à la thèse présentée en 1995, figurait celui de « donner trop de place à la parole de l'informateur ». J'ai trouvé cela odieux. Certes au moment de la crise d'Oka les Indiens étaient du côté des méchants, il était hors de question de construire un discours positif à leur égard. Un temps pour dire chaque chose. Encore une difficulté pour l'objectivité scientifique lorsque celle-ci se pense uniquement en termes de réalisme, au sens philosophique du terme : l'objet est posé hors de nous comme une réalité étrangère. Positionnement impensable en terre amérindienne!

Un informateur ojibwa élevé dans le bush par sa grand-mère m'a dit que les amérindiens n'étaient pas arrivés sur le continent américain par le détroit de Behring, mais venaient de l'Est, de l'Atlantide. Sa grand-mère lui disait : « S'il y a encore un anthropologue qui me dit qu'on est venus par le détroit de Behring, je le jette dedans ». Les seules informations pertinentes sur ce type de conception de l'histoire amérindienne se trouvent dans les textes ésotériques de Rudolf Steiner. Je suis tellement surprise de rencontrer une personne me parlant de cela sur le terrain et je trouve cela tellement formidable, que je fais figurer cette donnée et les indications de Steiner dans mon texte de thèse. Du point de vue de ma démarche méthodologique je procède exactement de la même façon qu'avec d'autres domaines culturels. Recueil de données et discussion à partir de sources savantes. Je n'affirme rien, je livre une information de terrain et je tente de la mettre en perspective. Mais dans l'université il y a sources savantes et sources savantes. Tous les savoirs ne sont pas à pied d'égalité. Comme le dit Onfray, on est dans un « système qui autorise qu'on pense, certes, mais oblige cette pensée à se couler dans un moule qui la châtre sous peine de sanction ». Je suis déclarée « pas du niveau du doctorat », « non impliquée dans la démarche théorique ».

Pourtant j'ai aussi cherché à documenter la question du chant vocalique qui caractérise le répertoire de powwow. La littérature eth-

nomusicologique considère généralement ce chant de voyelles comme l'équivalent des « la la la » de nos chansons pour enfants. En réalité je me rends compte que de nombreuses traditions de chant vocalique existent sur la planète et que s'arrêter à cette interprétation des « la la la » est certainement très insuffisant, nous faisant passer à côté de quelque chose. Dans la Grèce ancienne, chaque voyelle était associée à une planète. À Taïwan, les Bunun font germer le millet avec un chant vocalique. Chanter une voyelle ce n'est donc pas ne pas chanter de mot, c'est réaliser quelque chose d'important. Je n'ai pas de signification particulière à donner à ce qui se passe dans les chants de powwow ; les musiciens que je rencontre n'ont pas de discours sur cet aspect de leur pratique. Cependant, en analysant les suites de voyelles, je peux dégager des formules, des associations privilégiées, en lien avec la structure rythmique des chants, ce qui indique que, même non explicitée, cette pratique n'en est pas moins organisée. Les musiques ne sont jamais laissées au jeu du hasard. Apparemment j'ai eu le droit de faire ce type d'analyse. La méthode n'est donc pas le seul critère d'acceptabilité, le contenu et la nature des savoirs en sont un autre, et non des moindres.

Pendant mes années de post-doctorat en Ontario, j'ai eu l'occasion d'assister à des cérémonies autres que les powwow. Particulièrement une cérémonie de Midewiwin, appelé aussi « Grande société de médecine » ojibwa, qui n'avait pas eu lieu depuis plus de 50 ans et à laquelle nous n'étions que deux « blanches » parmi la communauté ojibwa. D'une richesse extraordinaire, vertigineuse. Des énigmes et des questions pour moi s'enchaînaient sans cesse. Bien sûr je n'ai pas eu le droit ni de prendre des images, ni de réaliser d'enregistrement sonore. De toutes façons, je ne risquais plus d'avoir envie de rapporter quoi que ce soit pour l'université ! Ce qui est dit dans ma thèse ne constitue que la partie émergée de l'iceberg ojibwa. C'est loin d'être le cas pour cette seule thèse. L'université se prive de pans entiers de richesses de connaissances par son dogmatisme.

La distance entre de nombreux textes d'anthropologie amérindienne et ce que je voyais sur le terrain était telle, parfois, que je me demandais ce qui s'était passé. Comment se tissait le lien entre le terrain et le discours scientifique ? Était-ce au terrain de nourrir une science fière de sa supériorité savante, ou avait-on le droit de respecter le dialogue qui s'était

engagé sur le terrain avec de vraies personnes? Lionel Obadia a écrit *L'ethnographie comme dialogue – Immersion et interaction dans l'enquête de terrain*, mais seulement en 2003. Ce n'est qu'après le doctorat que j'ai peu à peu découvert la littérature critique sur ce travail de construction de l'analyse et de l'écriture. En soi, cela ne me semble pas incongru, si le temps de la thèse est effectivement considéré comme une étape d'expérimentation et de confrontation au terrain. Si ce n'est pas le cas, il faut donner aux étudiants les outils dont on attend l'utilisation de leur part *avant* la soutenance, pas après. Étant donnée la façon dont les choses se sont passées pour moi, chaque texte critique que j'ai découvert a longtemps pris le goût sombre et amer de la trahison doctorale. Si ce goût a été aussi amer, était-ce dû à l'intensité et l'intégrité avec lesquelles j'ai vécu l'expérience du terrain?

Obadia souligne que le terrain est espace physique et technique de recueil et d'analyse de données, mais aussi expérience intime. Il cite à ce propos Lévi-Strauss qui considère que « c'est là que s'opère... la « révolution intérieure » nécessaire à la formation de l'esprit anthropologique » (2003 : 15). Obadia poursuit en précisant que « cette conversion touche à l'identité de l'enquêteur, à un niveau très personnel, mais déborde très largement le cadre de l'intimité puisqu'elle concourt à la reconnaissance par la collectivité scientifique à travers l'identification d'un chercheur par référence à "son" (ou ses) terrain(s) : les Nuer *de* Evans-Pritchard ... » (ibid.). Étrange appropriation transformation de l'autre observé, étrange fabrication d'identité par la communauté scientifique. Étranges miroirs déformants. Peu de respect pour l'expérience intime du chercheur, pour la relation accordée par « l'informateur ». Avec « la fin de l'exotisme » (pour emprunter un titre d'Alban Bensa) l'anthropologie saura-t-elle progresser sur ce « terrain » des interactions? « Travail sur » n'est pas synonyme d'appropriation ou de « confusion avec ». Certains de mes amis ont été surpris de me voir revenir du Canada sans les vêtements en cuir à franges des Indiens et sans l'accent québécois! D'autres pensaient que parce que je faisais de l'ethnomusicologie avec les Indiens forcément je devais fumer des plantes hallucinogènes. Un chercheur qui reste indépendant et intègre, même dans une relation forte et complexe, ça a le droit d'exister? Ceci n'est pas en contradiction avec le fait que la confrontation avec l'autre du terrain soit un puissant moment

d'engagement et de découverte de soi. Mais pas seulement sur le plan de ce que Lévi-Strauss appelle « l'esprit anthropologique ». C'est toute la personne qui est prise, le terrain ne laisse pas le choix. Il y a un avant le terrain et un après.

Troisième forme de présence du sujet dans l'université, le penseur créateur. Quelques directions.

Pour le travail sur les récits de vie, Daniel Bertaux privilégie ce qu'il appelle l'*analyse compréhensive*. Il la caractérise de la façon suivante.

L'analyse d'un entretien biographique a pour objectif d'explicitier les informations et significations pertinentes qui y sont contenues. La plupart ne sont pas apparentes à première lecture ; cependant l'expérience montre qu'elles émergent les unes après les autres au cours de lectures successives. Chaque lecteur « révèle » de nouveaux contenus sémantiques.

*Ce phénomène figure au centre de la méthode herméneutique. Des nombreux ouvrages la concernant (la référence principale est ici Gadamer, *Vérité et méthode*), nous ne retiendrons qu'un principe fondamental : les significations d'un texte se situent à la rencontre de deux « horizons », celui du sujet et celui de l'analyste...*

*Plutôt que d'analyse « herméneutique », qui renvoie à une tradition centrée sur le déchiffrement de textes canoniques, nous parlerons ici d'analyse compréhensive. Le terme allemand *verstehen* (comprendre) utilisé par Dilthey, puis Weber, exprime exactement l'esprit de ce mode d'analyse...*

Imagination et rigueur, tel est le couple fécond qui engendre une bonne analyse compréhensive. Mais ici la priorité va à l'imagination, puisqu'il s'agit d'imaginer, c'est-à-dire de se former une représentation (d'abord mentale puis discursive) des rapports et processus qui ont engendré les phénomènes dont parlent les témoignages, le plus souvent sous forme allusive. C'est par le travail de son imagination sociologique que le chercheur mobilise les ressources interprétatives dont il dispose, qu'il anime l'ensemble de l'espace cognitif situé à l'intérieur de son horizon (1997 : 83).

Deux éléments me semblent être de la première importance dans cette orientation méthodologique et théorique. D'une part, le fait que l'interprétation des textes qui produit le savoir faisant l'objet de l'écriture sociologique « se situe à la rencontre de deux horizons ». Le savoir est issu d'une rencontre, je dirais même que le savoir se construit *dans* la rencontre. D'autre part, le travail d'imagination de la part du chercheur est considéré comme ayant une place à part entière dans la construction d'un savoir scientifique. Savoir scientifique et engagement du sujet pensant. Le chercheur en tant que sujet est un élément déterminant dans la construction du savoir objectif livré à la communauté savante. Et surtout, l'exigence pour le sujet de mettre en œuvre une pensée créatrice. La pensée créatrice est ici considérée comme outil de construction d'un savoir qui n'est pas artistique, mais scientifique. Ce travail de création est une mise en mouvement (« il anime l'ensemble de l'espace cognitif »), c'est-à-dire qu'il s'inscrit dans un processus temporel ; ceci permet d'envisager que ce processus s'accompagne d'une transformation du chercheur. En même temps qu'il construit un savoir, le chercheur se construit aussi lui-même.

Dans son *Herméneutique du sujet*, qui est la mise en texte de ses cours au Collège de France de 1982, Michel Foucault traite également de ce lien entre la construction des savoirs et la participation du sujet. Il situe son analyse dans la perspective de l'injonction socratique du « souci de soi ». Foucault montre que l'acte de connaissance qui donne accès à la vérité, implique la transformation du sujet et relève des pratiques de ce qu'il nomme spiritualité.

Appelons « philosophie » la forme de pensée qui s'interroge sur ce qui permet au sujet d'avoir accès à la vérité ... Eh bien, si on appelle cela la « philosophie », je crois qu'on pourrait appeler « spiritualité » la recherche, la pratique, l'expérience par lesquelles le sujet opère sur lui-même les transformations nécessaires pour avoir accès à la vérité. On appellera alors « spiritualité » l'ensemble de ces recherches, pratiques et expériences que peuvent être les ascèses, les renoncements, les conversions de regard, les modifications d'existence, etc... qui constituent, non pas pour la connaissance mais pour le sujet, pour l'être même du sujet, le prix à payer pour avoir accès à

la vérité ... Pendant toute cette période qu'on appelle l'Antiquité ... la question philosophique du « comment avoir accès à la vérité » et la pratique de spiritualité (les transformations nécessaires dans l'être même du sujet qui vont permettre l'accès à la vérité), eh bien ces deux questions, ces deux thèmes n'ont jamais été séparés (2001 : 16-17-18).

Pour Foucault, on est entré dans l'âge moderne

le jour où on a admis que ce qui donne accès à la vérité, les conditions selon lesquelles le sujet peut avoir accès à la vérité, c'est la connaissance et la connaissance seulement ... C'est-à-dire, à partir du moment où, sans qu'on lui demande rien d'autre, sans que son être de sujet ait à être modifié ou altéré pour autant, le philosophe (ou le savant, ou simplement celui qui cherche la vérité) est capable de reconnaître, en lui-même et par ses seuls actes de connaissance, la vérité et peut avoir accès à elle. Ce qui ne veut pas dire, bien sûr que la vérité s'obtient sans condition ... Il y a d'une part les conditions internes de l'acte de connaissance et des règles qu'il doit suivre pour avoir accès à la vérité : conditions formelles, conditions objectives, règles formelles de la méthode, structure de l'objet à connaître ... Conditions culturelles aussi : pour avoir accès à la vérité, il faut avoir fait des études, il faut avoir une formation, il faut s'inscrire dans un certain consensus scientifique ... Et tout ceci ... ce sont des conditions dont les unes ... sont intrinsèques à la connaissance, dont les autres sont bien extrinsèques à l'acte de connaissance, mais ne concernent pas le sujet dans son être : elles ne concernent que l'individu dans son existence concrète, et non pas la structure du sujet en tant que tel (2001 : 19).

Est-ce à cause de cet état de fait que la personne a disparu des universités?

Foucault poursuit :

Et la conséquence de cela, ... c'est que l'accès à la vérité qui n'a plus désormais pour condition que la connaissance, ne

trouvera dans la connaissance, comme récompense et accomplissement, rien d'autre que le cheminement indéfini de la connaissance. Ce point ... de l'accomplissement du sujet, ce moment de la transfiguration du sujet par l'« effet de retour » de la vérité qu'il connaît sur lui-même, et qui ... traverse ... son être, tout ceci ne peut plus exister. On ne peut plus penser que l'accès à la vérité va achever dans le sujet, comme un couronnement ou une récompense, le travail ou le sacrifice, le prix payé pour arriver à elle (2001 : 20).

Dans le champ social, la séparation entre le sujet et le résultat de son travail a des conséquences redoutables : le bien produit devient un objet de commerce et de rentabilité et non plus un lieu de construction des sujets. L'artisanat, le compagnonnage et la production de soi par le travail ont été majoritairement remplacés par le management de « ressources humaines » (concept esclavagiste s'il en est !). On peut donc acheter et jeter l'objet dans lequel on ne reconnaît plus la présence d'un être humain et s'engouffrer dans une consommation aveugle et inconsciente.

La préoccupation pour le sujet dans l'élaboration des savoirs est quasi absente de la formation dans les universités. Je n'ai rencontré cette préoccupation dans mon parcours éducatif, du lycée à l'université, qu'une seule fois, de la part d'une enseignante de français au lycée.

À l'université, on produit des diplômés, mais pas des sujets sociaux et encore moins des sujets tout court.

Foucault, toujours, présente ce qu'il considère comme le défi pour la philosophie occidentale, dans les termes suivants :

Comment le monde qui se donne comme objet de connaissance à partir de la maîtrise de la tekhnê, peut-il être en même temps le lieu où se manifeste et où s'éprouve le « soi-même » comme sujet éthique de la vérité ? Et si c'est bien cela le problème de la philosophie occidentale – comment le monde peut-il être objet de connaissance et en même temps lieu d'épreuve pour le sujet ; comment peut-il y avoir un sujet de connaissance qui se donne le monde comme objet à travers une tekhnê, et un sujet d'expérience de soi, qui se donne ce même monde, sous la forme radicalement différente du lieu d'épreuve ? (2001 : 467)

Un défi également pour l'université?

Si, d'un point de vue philosophique, cette question représente un défi, il me semble que selon les points de vue anthropologique et artistique, on est sans cesse confronté à des lieux qui sont à la fois objet de connaissance et expérience de soi. Une interprétation musicale, l'anthropologie parle de « performance » (*performing arts* en anglais), est à la fois connaissance et connaissance de soi. Connaître la partition et être dans son corps. L'anthropologie de la performance étudie les modalités de savoir par la pensée et par l'action. De plus, elle observe la façon dont ces modalités se structurent dans les interactions lorsqu'il s'agit de performances de groupe. Les rites, par excellence, constituent des espaces de connaissance du monde et de « lieu d'épreuve pour le sujet ». Dans son ouvrage *Le corps, les rites et la scène* (2003 : 37 et suiv.), Yves Lorelle cite Turner, en parlant du rite comme d'un « magasin du savoir ». Mais si le rite est « magasin du savoir » ce n'est pas seulement parce qu'il véhicule de nombreux symboles et est porteur d'enseignements, c'est aussi parce qu'il est actualisé par l'action physique des participants. Lorelle souligne la présence des techniques mimétiques dans les rites, ainsi que des pratiques de transe. Par ses dimensions sensorielles et kinésiques le rite est un lieu de connaissance du monde *et* d'expérience de soi pour le sujet participant. Ce faisant, le participant est créateur de l'expérience connaissante. Invoquer les rites comme « objet de connaissance et en même temps lieu d'épreuve pour le sujet », pour répondre au vœu de Michel Foucault, peut sembler passéiste pour certains. Ceux-là se satisferont peut-être davantage des travaux les plus contemporains de Damasio dont le propos est de montrer l'inséparabilité du corps, des émotions et de l'esprit dans l'expérience que l'homme fait de lui-même comme sujet conscient et connaissant.

Du point de vue didactique, on parle de pédagogies du corps et de pédagogies expérientielles, posant ainsi des lieux qui sont précisément destinés à associer savoir savant et mise à l'épreuve d'un fonctionnement individuel. En Amérique du Nord, les facultés de musique dispensent des cursus aussi bien dans le domaine des pratiques instrumentales que dans celui de la composition et des disciplines d'érudition ; ces questions de la place du sujet dans le savoir pourraient être alors au cœur d'un projet pédagogique dans toutes les disciplines. Où mieux que dans un

département de formation artistique, peut-on donner une place à la pensée créatrice comme spécificité et comme nécessité de l'accomplissement humain ? Où mieux que dans les départements de formation artistique, cette pensée créatrice devrait-elle être envisagée comme l'activité d'un être humain global ?

Inutile de dire que je n'ai jamais rencontré ces préoccupations à l'œuvre dans les universités que j'ai fréquentées. Si avec Celibidache la référence à la phénoménologie était une façon de mettre en mot une expérience, à l'université les termes ne sont restés désespérément que des concepts abstraits.

Le penseur créateur est un être de chair. Sa subjectivité est un fait objectif.

Il me semble qu'il y a extrême urgence à ce que les savoirs développés dans les universités soient à nouveau irrigués par la vie des chercheurs qui les font naître et des étudiants qui les reçoivent.

Bibliographie

- Bertaux, Daniel (1997), *Les récits de vie*, Paris, Nathan.
- Charlot, Bernard (1997), *Du rapport au savoir – Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Foucault, Michel (2001), *L'herméneutique du sujet*, Paris, Gallimard/Seuil.
- Gadamer, Hans-Georg (1996), *Vérité et méthode*, Paris, Seuil.
- Herrigel, Eugen (1981), *Le zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc*, Paris, Dervy-Livres.
- Hoppenot, Dominique (1981), *Le violon intérieur*, Paris, Van de Velde.
- Lorelle, Yves (2003), *Le corps, les rites et la scène*, Paris, Éditions de l'Amandier.
- Obadia, Lionel (2003), *L'ethnographie comme dialogue – Immersion et interaction dans l'enquête de terrain*, Paris, Publisud.
- Onfray, Michel (2005), *Contre-histoire de la philosophie*, 12 cours enregistrés, coédition sonore Frémeaux et Associés, France Culture, Grasset, Université Populaire de Caen.

Jarrold Dunham

Portland State University and
Clackamas Community College

Written Off: Academic Discourses and Fate of the Student Writer

Abstract. David Bartholomae's 1985 article "Inventing the University," which applied Foucauldian discourse theory to the evaluation of student writing, remains perhaps the single most influential piece of scholarship in the field of composition studies. The kind of stilted prose students produce when they know their work will be read by a professor, Bartholomae argues, is merely a transitional phase in their initiation into the unfamiliar discursive styles of the university. Student writing, then, can be understood as an attempt at navigating the competing priorities of producing meaningful, challenging, and creative work on the one hand, and earning a satisfactory grade on the other. In this paper, I explore the more insidious implications of this condition, arguing that the pressure to conform to academic discourses works to the detriment not only of students, but also of the academy itself. Specifically, I contend that it has the effect of intellectually alienating students from their own academic production; of disqualifying discursive approaches that might offer productive challenges to academic dogmas; and finally, of limiting opportunities for academic advancement to those populations already incorporated into the culture and discourses of the academy—broadly speaking, the white upper-middle class. In response to this condition, I offer the outlines of a pedagogical approach that would effectively resist the delimiting strictures of academic discourse. The writing classroom, as a space not wholly initiated into the various discourse communities that comprise more traditional academic disciplines, is proposed as an especially productive site of resistance. I conclude by considering the particular suitability for this pedagogy of graduate assistants and other contingent faculty, who are likewise incompletely initiated into the culture of the academy, and who are positioned within a complex web of privileges and vulnerabilities that remains to be fully theorized

David Bartholomae's "Inventing the University" has been called "perhaps the most often cited and discussed essay in composition studies" (Schilb 260). In retrospect it is not difficult to understand why. When Bartholomae observes that the student writer "has to learn to speak our language, to speak as we do, to try on the peculiar ways of knowing, selecting, evaluating, reporting, concluding, and arguing that define the discourse of our community" (134), not only does he correctly identify the challenge that student-writers face – and thereby diagnoses many of the struggles they too often experience – he also arrives at a compelling and crucial understanding of the epistemological, ideological, and discursive foundations of academia itself. That is, his argument that "the student has to appropriate (or be appropriated by) a specialized discourse, and he has to do this as though he were easily and comfortably one with his audience" (135), means, first, that students' writing will be (as experience confirms) stilted and awkward almost by default; and second, that this condition is imposed, in the form of something called "academic discourse," by the academy itself. Bartholomae identifies a pedagogical opportunity here. What I want to consider here, however, are the pitfalls of teaching to academic discourse. Specifically, I want to consider academic discourse as an iteration of what critical pedagogy theorists call the "hidden curriculum," the unintended transmission of ideological content

that is not contained in the official curriculum or stated course outcomes. This ideological content, I want to argue, functions to invalidate a broad range of student experience, and to foreclose the possibility of a similarly broad range of intellectual endeavors that are insufficiently conservative in their foundations. Put another way, the hidden curriculum of academic discourse communicates to students their subordinate position, preserving the social hierarchies of the academy and entrenching a mode of thought grounded in the Western intellectual tradition against epistemological challenges posed by the democratization of access to higher education.

Bartholomae begins “Inventing the University” with an epigraph from Michel Foucault’s “The Discourse on Language,” which establishes both the opportunities and problematics embodied in the concept and existence of academic discourses. “Within its own limits,” Foucault says, “every discipline recognises true and false propositions, but it repulses a whole teratology of learning” (224). But outside of those disciplines, there are neither true nor false propositions at all, for “a proposition must fulfil some onerous and complex conditions before it can be admitted within a discipline; before it can be pronounced true or false it must be... ‘within the true’” (225).

Thus Bartholomae’s key insight, one which simultaneously explains and forgives a host of shortcomings exhibited in student writing, is that without positioning themselves within some kind of disciplinary discourse, student-writers are unable to produce academic work that would possess a truth value according to the standards established by those disciplines. This condition puts the very project of student writing, if it is meant to be an intellectually productive exercise, at risk. As Bartholomae notes, “It is difficult to imagine...how writers can have a purpose before they are located in a discourse, since it is the discourse with its projects and agendas that determines what writers can and will do” (“Inventing” 139). Without a purpose, that is, writing is adrift, it fails to do or say anything and thus fails as a piece of writing; and without being initiated into a discourse – and not just any

discourse, but an *accepted and sanctioned* discourse – purpose itself is inaccessible.

This insight explains, among other phenomena, the self-conscious decisions a student writer makes in an essay Bartholomae examines in a later article. That essay, which deals with major figures from Pittsburgh's steel industry, was an award-winner in the University of Pittsburgh's undergraduate writing competition. But Bartholomae is critical of the essay because the student, as a native of the city, "would also have other stories to tell about management and labor in the steel industry, and other ways of telling the story, but that story and those methods are silenced by the 'official' disciplinary history, one couched in the rhetoric of 'objectivity' or one that deals in terms of Great Men and Great Ideas" ("What is Composition?" 13).

What Bartholomae is identifying here is the effect of the hidden curriculum, by which the student has come to understand that a rather clichéd manner of talking about his subject is preferable to any discussion rooted in his own epistemological positioning. There is a way that he is accustomed to hearing social, political, and historical issues discussed in school, and while these might not resonate with his own experiences, there can be little doubt which is more appropriate to the assignment. The effect in this example is that the student-writer celebrates the "Great Men and Great Ideas" version of Pittsburgh's history, rather than the more subversive history of the plight of the working class that is likely to be truer to the experience of his own family.

But the hidden curriculum exerts itself not only on the content of discourse, but also its form. The equation of academic English with so-called "Standard English" – a manner of speech prevalent among the white middle class of Northern cities – communicates to students the intellectual inferiority of non-standard dialects, a stigma that linguists and compositionists have spent more than four decades battling. Victor Villanueva has argued persuasively that the structure of argumentation is no less culturally determined than language, drawing on his own difficulties in fashioning arguments in a manner acceptable to

the academy. In all these cases, what is being communicated in the hidden curriculum of academic discourse is the intellectual superiority of a certain way of thinking, writing, and arguing that correspond to the practices of the culturally, politically, and economically dominant class. The hidden curriculum, then, tends to marginalize students who do not belong to that dominant class. Simultaneously, it prevents even more privileged students – those whose language and epistemologies are consistent with academic discourse – from engaging in the activity of knowledge production upon which the liberal arts university is supposedly founded. Even for these students, then, academic writing is reduced to a kind of performance wherein critical insights – those which might stem from a student’s unique perspective, and those that might be arrived at through intellectual inquiry – are foregone in favor of the reproduction of uncontroversial claims made in a formally conventional mode.

When a student is writing for an audience, Bartholomae says, “she must be either equal to or more powerful than those she would address. The writing, then must somehow transform the political and social relationships between students and teachers” (140). To achieve this improbable feat, the students must “know what I know and how I know what I know...they have to learn to write what I would write or to offer up some approximation of that discourse” (140). That this is impossible in the context of the assignments Bartholomae is discussing does not escape him, and his solution is to admit that for students, this process will only be an approximation, the attempt to do what one nevertheless knows cannot be done. “The student,” says Bartholomae, “has to assume privilege without having any,” and because that is the inevitable condition of student writing, “learning, at least as it is defined in the liberal arts curriculum, becomes more a matter of imitation or parody than a matter of invention and discovery” (143). In practical terms, Bartholomae’s prescription here has more to do with managing expectations than actively limiting the possibilities of student learning. He provides an example of how this looks from his own classes: “I don’t expect my students

to *be* literary critics when they write about *Bleak House*,” he says. “I do, however, expect my students to be, themselves, invented as literary critics by approximating the language of a literary critic writing about *Bleak House*” (145). It is in this act of approximation – of “imitation or parody” – that the student begins to understand what literary criticism does and looks like.

What I am saying about my students' essays is that they are approximate, not that they are wrong or invalid. They are evidence of a discourse that lies between what I might call the students' primary discourse (what the students might write about Bleak House were they not in my class or in any class, and were they not imagining that they were in my class or in any class – if you can imagine any student doing any such thing). (146)

The problem with this is that very few students *would* do any such thing. Students certainly write for themselves, but only very seldom do they choose to write about *Bleak House* at all; to suggest that students might write about it *in some particular way* is to have already missed the point.

The student's reason for writing is an important point, one that cannot simply be glossed over. Bartholomae suggests that when a student sits down to write, for instance, a placement essay during freshman orientation, “he defines himself as a researcher working systematically, and not as a kid in a high school class” (136). I think this is wonderfully optimistic and wildly incorrect. As a matter of fact, the student does not define himself as a researcher; he is much too savvy for that. He knows, ultimately, that he is writing to impress, that his writing will be evaluated by people who are researchers, who possess the very access to information and ideas that he is seeking, and that the writing he produces, whatever its other failures, must persuade them that he is worthy. He perhaps imagines he can *deceive* them into believing that he is a researcher, or at least a promising novice; he is not himself deceived.

Such is true for the student in the classroom as well. Bartholomae's students who write about *Bleak House* do so be-

cause they've been told to, and not because they feel they have anything meaningful to say about it. And when they write about it, perhaps they write something that more or less approximates the language of a literary critic, but they do not do so because that approximation feels right or useful to them in and of itself, but because it is the prescribed means to a desired end – a passing grade and, eventually, a diploma and a job.

The point Bartholomae's analysis misses, then, is that the writing assignment is qualitatively – one might even say, phenomenologically – different from writing that is conducted for any other purpose. When students respond to a writing assignment, they are confronted with a set of determinants that suggest or dictate to them how they should proceed: first, they are writing to a prompt, a set of instructions about what topics are appropriate and the manner in which they may be legitimately addressed; second, they are writing to a grading rubric, whether specific or implied, that informs them how their writing will be evaluated; and finally they are writing to an audience who will read their work according to a certain set of pre-existing ideas and from a certain position of authority. What I want to argue, then, is that any theory of what happens in this situation must contend, first and foremost, with the fact that all of these determinants are beyond the control of the student and are monopolized, in most cases, by a single figure, the instructor, invested with the power of the entire ideological system that is constitutive of the academy.

What the student-writer experiences – what Bartholomae sees without recognizing – is the process of interpellation. Louis Althusser defines interpellation as the process by which ideology constitutes individuals as subjects. For Althusser this process is universal – any individual who encounters or operates within an ideology is interpellated as a certain kind of subject in relation to that ideology. According to Althusser, “ideology ‘acts’ or ‘functions’ in such a way that it ‘recruits’ subjects among the individuals (it recruits them all), or ‘transforms’ the individuals into subjects (it transforms them all)” (174). Althusser's rather inadequate analogy, that of the policeman “hailing” a suspect on the street by shouting, “Hey, you there!” (174), perhaps illustrates

the point – nine times out of ten, Althusser says, it is the right person who turns around – but the example of the student in the classroom will do just as well. That is, the ideology that is communicated in the hidden curriculum of the classroom – its structure of authority, the kind of language that is spoken there, its very reasons for existence – interpellates the concrete individuals who comprise the class *as students*. And, more specifically, because the ideology of the classroom is perhaps never more immediately encountered than in the form of the writing assignment, we could say that *the writing assignment interpellates concrete individuals as student-writers*. And while the *kinds* of student-writers that are thus produced may vary according to a number of factors – not least the student’s linguistic and socioeconomic background – the process itself is inevitable: “it recruits them all.” No doubt Althusser’s theories are not above questioning, and this extrapolation of them is indeed also a simplification. But there can be little doubt that Bartholomae’s high school student, stepping into the pressure and tedium and promise of unsparing judgment that an administered writing exam represents, hardly imagines himself a systematic researcher; on the contrary, he cannot help but imagine the way he, through the medium of his writing, will be viewed and evaluated by the anonymous, highly credentialed reviewers endowed with the powers of approval and rejection. To be sure, it is eminently desirable that a student writer imagine himself a researcher, but it is difficult to see how he can effectively prioritize inquiry and discovery when he is preoccupied with the imperative of successful assimilation that the hidden curriculum impresses upon him.

And this, I want to argue, is the crux of the problem: the problem with “Inventing the University,” but more importantly with how we teach writing and what we actually expect students to do during – and get out of – their college education. It becomes necessary at this juncture to reevaluate Bartholomae’s assumption that writers cannot “have a purpose before they are located in a discourse.” In fact, as Foucault makes clear, “there is no pre-discursive fate” (229): before they are initiated into an *aca-*

demic discourse, students are always already initiated into a host of discourses from within which they are perfectly capable of formulating a purpose. But with respect to the writing assignment as it is most often constituted, these discourses are largely sidelined. What remains is that discourse which is constitutive of the ideology of the university itself, the broader academic discourse that exists over and above the various disciplines – the ideology of the hidden curriculum that interpellates the individual as a student who is to be evaluated, as opposed to the professors who do the evaluating and for whom the production of knowledge remains an exclusive privilege.

Composition theory, particularly in its intersections with cultural studies and critical pedagogy, has become well acquainted with the benefits of such assignments as the personal narrative, ethnographies, and student-directed research papers. These frequently hold positions of prominence in the first year writing curriculum, and ideally afford students an opportunity to engage in exploratory, experience-based writing before undertaking the more “academic” kinds of writing that the disciplines will demand of them. But even these assignments are subject to a hidden curriculum that students intuitively detect and respond to. It is only with considerable attention to the way the hegemonic power of the university plays on students that we can identify the work of that hidden curriculum and expect these assignments to function as intended. We cannot avoid the interpellation of student-writers – “it transforms them all” – but we can be cognizant of *how* students are interpellated, of *what kind* of subjects they become. We are perfectly capable, that is, of developing a curriculum that would interpellate the individuals who pass through the university as knowledge-bearing and knowledge-producing subjects, but only if that curriculum is specifically and conscientiously developed *toward that end*. We must ask whether the curriculum, both in its hidden and official iterations, constitutes students as novice writers, whose progress is to be monitored and who must achieve some abstract benchmark to succeed? Or does it constitute them, alternatively, as thinkers and learners engaged

in a project of exploration through writing? The former may be more familiar to students, but its possibilities are limited: the end goal is always defined, and because it is defined, it is constituted by failure as an active possibility. The latter, on the other hand, may be intimidating to some students, but its possibilities are endless: it eschews end goals, and therefore resists the logic of success or failure in favor of another logic, that of inquiry and exploration, unbounded by the strictures of what we assume, in our adherence to unstated ideologies, we already know.

Composition is a paradox: not quite a discipline itself, but in one way or another constitutive of *all* disciplines. And in relation to writing students, the graduate assistant composition instructor is likewise a paradox: a teacher, but also a peer, a fellow student. As such, our opportunities are also paradoxical: tied neither to canon nor curriculum, our positions contingent, limited in authority and expertise, we are free to teach them *everything* – that is, everything they might discover, knowing, first of all, that they are, like us, knowledge-producing subjects themselves.

Lawrence Olivier

UQAM

Université : du sacré au profane

Résumé : Qu'on ait assisté à une réappropriation de l'université à l'usage commun, qu'elle soit descendue des hauteurs où elle trônait est peut être une bonne chose, mais elle n'est pas sans conséquence pour l'institution elle-même. Profaner signifie traiter avec mépris. Je ne dis pas que l'université est ainsi considérée, je soutiens qu'elle a subi une forme de profanation qui a eu deux conséquences remarquables : 1. La perte de valeur de l'université, on ne lui accorde plus le même mérite et le jugement moral à son égard a beaucoup changé. 2. L'université est une institution dont le caractère sacré s'efface peu à peu et elle est soumise de plus en plus à une critique acéscente. Je ne plaide ni pour la sacralisation ni pour la profanation. Il est aussi inutile de chercher à l'extérieur de l'institution les raisons de sa désacralisation. L'entreprise privée ou le gouvernement y est pour si peu. Le processus vient de l'intérieur non pas à la manière d'une maladie, une altération de ses fonctions, qui viendrait détruire le corps infecté. Il faut plutôt imaginer un virus intracellulaire qui condamne à terme l'université à la profanation

Ce fut toujours pour moi assez triste chose
d'observer qu'à l'université, dans la plupart des
disciplines, on enseigne de ces sortes de choses qui
ne servent à rien sinon à mettre les jeunes gens en
état de les enseigner de nouveau.
Georg Christoph Lichtenberg,
Le miroir de l'âme.

Si rien n'est vrai, tout est permis.
Proverbe des Assassins

¹ La grève étudiante, le mouvement d'incivilité du printemps 2012, a montré que cette importance s'effrite très rapidement. En visant les étudiants, à l'aide de préjugés incroyables, c'est l'institution qui est directement frappée.

² Le terme chercheur en sciences sociales est généralement mal compris. On entend vaguement ce qu'il veut dire en science à cause de l'image publique donnée du savant, Einstein. En sciences sociales, l'intellectuel apparaît plus familier, même si on ne sait pas exactement ce qu'il recouvre, comme celle de chercheur ou de savant, tout simplement parce que la recherche dans ce champ d'activité est mal connue et renvoie la plupart du temps aux enquêtes par sondage ou par entrevues. L'extension de l'université à de nouvelles disciplines crée de nouvelles figures – sexologue, philosophe, sociologue, anthropologue, ethnologue, sémiologie, etc. – dont le titre est approprié par tout un chacun sans que l'on sache bien ce qu'ils font (recherche, enseignement, contribution à la vie sociale). Mathieu Bock-Côté signe ces articles dans le *Journal de Montréal* ou dans le *24 heures* à titre de sociologue. On peut comprendre que plusieurs s'y perdent quant au travail du sociologue à l'université. De la même manière, les professeurs, experts interrogés par des journalistes sur les sujets d'actualité – sondage, intervention militaire, propos du premier ministre ou d'une cheffe de l'opposition, etc. – et qui se présentent comme politologue, sociologue, économiste sont une chose troublante quand on sait qu'ils ne représentent qu'une conception, une vision de la sociologie, de la science politique ou de l'économie. On comprend la nécessité d'affirmer leur autorité par leur titre; ils oublient trop souvent deux choses : 1. Le propos tenu est aussi important que le titre. Peu de personnes sont dupes lorsque le propos reprend pour l'essentiel ce que disent les autorités gouvernementales. Les deux interventions en Iraq sont en ce sens exemplaires. Les spécialistes n'ont été que les échos des positions des gouvernements canadiens et états-uniens. L'expertise en a pris un coup. 2. À force de se prononcer sur la place publique, le discours académique perd de sa valeur. À coup sûr, il n'a aucune prétention au dire vrai puisque celui-ci est limité à l'amphithéâtre universitaire. Il s'agit plutôt de discours vraisemblables avec pour effet que le propos devient rapidement une opinion, celle des plus forts certainement, parmi d'autres. Nous en traitons plus loin.

Il existe peu d'institutions qui, comme l'université, jouissait encore il n'y a pas si longtemps, dans nos sociétés, d'autant d'estime, signifiant par là deux choses : la reconnaissance de la grande valeur de l'institution et, surtout, par le fait même, d'un pouvoir de consécration unique¹. L'université reste pour beaucoup de gens quelque chose de mystérieux ; des activités s'y déroulent qui sont mal connues. Des professeurs enseignent des matières difficiles, complexes et même, pour certains, ésotériques ; des chercheurs travaillent à *on ne sait pas exactement quoi* ; on y utilise un langage parfois incompréhensible pour le commun des mortels². C'est en partie le secret de la valeur et de l'importance acquise par l'université. Mais définir ainsi sa valeur par son ésotérisme ne convient qu'à moitié puisque parler de valeurs désigne les qualités ou les mérites d'une chose et c'est le résultat d'un jugement moral. Celui-ci se faisant, on le suppose, sur les propriétés et les vertus de l'institution qui la fait considérer en

grande admiration. Le Parlement a certainement encore une grande importance, mais sa valeur est de nos jours assez faible. Or, avons-nous commencé par dire que l'université jouissait d'une telle reconnaissance, ajoutons immédiatement qu'elle est en perte de vitesse. Grève professorale et étudiante, désintérêt des cours, désillusion des étudiants, contestations des contenus de cours, dévalorisation des diplômes, désacralisation de l'image publique des universités, sont quelques-uns des indices de leur chute libre dans l'immanence. La deuxième chose qui est corollaire à la première; sa perte de valeur implique un pouvoir moins grand de consécration. L'université possédait un pouvoir symbolique énorme de consacrer : d'imposer une valeur symbolique, le vrai, le savant, le beau et même l'utile, à des individus ou des objets immatériels comme un livre, une œuvre musicale, une pièce de théâtre. Lorsque la religion perd de son importance, la science et son institution occupent la place laissée vide. Ce pouvoir s'effrite et d'autres institutions contestent, avec un succès évident, ce quasi monopole de consécration. Si, dans un passé, pas si lointain, l'université possédait encore une forme de sacralité; elle est rapidement devenue une institution profane. Qu'est-ce à dire? Certains n'y verront aucun problème si, comme Agamben, le terme est synonyme de libération et même d'affirmation de la vie. Profane désigne, suivant en cela le penseur italien, ce qui est restitué à l'usage commun¹. On comprend qu'on a pu s'en réjouir et chercher à faire de l'université une institution profane. C'est peut-être aussi simple, mais je ne crois pas qu'on en comprenne toute la portée.

Qu'on ait assisté, depuis un siècle déjà, à une réappropriation de l'université à l'usage commun, qu'elle soit descendue des hauteurs où elle trônait est une chose relativement connue, mais elle n'est pas sans conséquence pour l'institution elle-même. Profaner signifie aussi traiter avec mépris, être irrespectueux. Je ne dis pas que l'université est ainsi considérée, je soutiens que depuis déjà quelques dizaines d'années, elle a subi une forme de profanation qui a eu deux conséquences remarquables : 1. L'université est une institution dont le caractère sacré s'efface peu à peu; elle est soumise de plus en plus à une critique acéscende. 2. Le jugement moral à son égard s'est considérablement affaibli. La perte de valeur de l'université, on ne lui accorde plus le même mérite ni le même pouvoir (de consécration). Elle n'est plus ce qu'elle croit être encore :

¹ Giorgio Agamben, «Éloge de la profanation», dans *Profanations*, Paris, Rivages, 2006, p. 95-122. « C'est ainsi que le grand juriste Trebatius peut écrire : 'Au sens propre est profane ce qui, de sacré ou religieux qu'il était, se trouve restitué à l'usage et à la propriété des hommes.' Et on pouvait définir comme 'pur' le lieu qui avait été coupé de sa destination aux dieux des morts et n'était plus ni 'sacré, ni saint ni religieux, libéré de tous les noms de ce genre.' Pure, profane, libérée des noms sacrés est cette chose qui se voit restituée à l'usage commun des hommes. Mais l'usage n'apparaît pas ici comme quelque chose de naturel; on n'y accède au contraire qu'à travers une profanation. » (91-92) « Il faut entendre la profanation comme la restitution dans la sphère du droit humain de ce qui a été séparé et consacré (*sacrare*). Profaner, c'est donc se réapproprier quelque chose qui ne nous appartient plus parce qu'il a été sacrifié et pétrifié, c'est un geste de désacralisation qui équivaut en lui-même à une libération, une réaffirmation de la vie ». [...] « Profaner signifie : libérer la possibilité d'une forme particulière de négligence qui ignore la séparation ou, plutôt, qui en fait un usage particulier. » (93-94)

une institution puissante socialement (sacrée ou sacralisée) ; elle est devenue un lieu de luttes politiques souvent redoutables. Il n'y a aucune raison pour le déplorer.

Il ne s'agit pas de prendre parti pour l'une ou l'autre dénotation du terme puisque de toute manière profaner possède cette double connotation¹. Si la profanation, l'appropriation pour l'usage commun, pousse l'université vers la critique, la contestation, il ne faut pas le regretter, ni même chercher les responsables d'un tel état de fait. Cette logique de militant n'apporte rien et surtout elle est incapable, malgré ses prétentions, de freiner le processus qu'elle semble combattre tout en l'appelant. Ils sont nombreux et bruyants, tous ceux et celles qui souhaitent une telle réappropriation de l'université. Rappelons sans plus que c'est toujours au moment où une institution devient profane que se font entendre les cris et les lamentations de ceux qui la voudraient comme elle n'a jamais été ou seulement pendant des moments fugaces de son histoire, sacrée. On comprend qu'ils puissent geindre leur perte de pouvoir. La logique du militant, on l'oublie trop souvent, prend place seulement lorsque l'institution ou la société est rendue à l'usage commun, lorsqu'on refuse, selon une forme de négligence, la séparation qui la fonde. Le suburbicain ne conteste pas l'institution qui l'a consacré. C'est lorsqu'elle perd sa valeur qu'il juge de son devoir de la remettre dans le droit chemin. Mais il n'y a pas de droit chemin.

Je ne plaide ni pour la sacralisation ni pour la profanation. Il est aussi inutile de chercher à l'extérieur de l'institution les raisons de son apostasie. L'entreprise privée ou le gouvernement y est pour si peu. Le processus vient de l'intérieur non pas à la manière d'une maladie, une altération de ses fonctions, qui viendrait détruire le corps infecté. Il faut plutôt imaginer un virus intracellulaire qui condamne à terme l'université à la profanation. D'où peut bien venir un tel virus ? De l'*Alma Mater Studiorum*, Université de Bologne au XI^e siècle, qui est un lieu de recherche jusqu'aux universités modernes dominées par l'enseignement et la recherche, il y a dès l'origine une vocation qui ne peut conduire qu'à la profanation. En suivre la genèse sera trop long ici, on se contentera d'en exposer le principe et de montrer ses effets dans l'université d'aujourd'hui.

Cette vocation est simple et facilement reconnaissable : l'inclinaison vers l'enseignement. Un tel principe est profanateur de toute forme de

¹ En choisir une donnerait l'impression de faire le choix politique de défendre ou non le caractère sacré de l'université. Ce n'est pas ce que l'on cherche à faire. L'université est un objet d'étude comme un autre même si le monde académique se montre très réticent à s'auto analyser avec les outils qu'il utilise pour traiter des autres réalités sociales, sauf bien sûr à dénoncer une certaine dérive marchande de l'institution sous la pression du monde des affaires qui, nous dit-on, aimeraient la mettre à son service. En fait, il est bon de le rappeler, sauf à de très rares moments de son histoire, l'université a toujours été au service des plus forts. Ce n'est pas la présence – marginale – de professeurs, d'études ou d'analyses radicales qui changent quoi que ce soit. C'est un espace bien aménagé qui, quelques fois, influence quelques étudiants, mais ils oublient rapidement toutes ces valeurs, ces principes tant le souci de la quotidienneté pèse lourdement sur nos vies. La critique radicale, la contestation politique est un jeu de langage dans cette grande pièce de théâtre – sur la science, la culture, la connaissance, l'intelligence – qui se joue à l'université.

puissance sacrée¹. J'imagine la surprise devant une telle affirmation. On y répond de la manière suivante : il faut bien reconnaître que l'éducation a fait figure de symbole de l'appropriation collective de l'université au service de la communauté. Si, au départ, elle n'est accessible qu'à quelques élus, elle va s'ouvrir à un plus grand nombre tout en cherchant, combat d'arrière-garde, à conserver son caractère élitiste. Il est juste de souligner qu'on n'abandonne pas si facilement le principe de sélection des meilleurs qui permet à l'institution de donner le change en se présentant comme lieu de haut savoir, réservé aux élus. Le savant, le chercheur, l'intellectuel est plus souvent qu'autrement vu comme un être à part, éclairé, cultivé et, plus récemment, seulement mieux informé.

La recherche, à l'origine sa principale fonction, est ce qui permet de compenser, faiblement, sa perte de valeur. Les sciences comme la physique, la biologie, la chimie ou même la psychologie, où sans savoir exactement ce qu'on y fait, il est difficile pour plusieurs de comprendre ce que signifie faire de la recherche, donnent à l'université une sorte de prestige déclinant. La recherche n'est pas en reste pourtant car elle-même se *profanarise*². Obéissant au principe de raison suffisante, il n'y a rien sans cause, la recherche se détourne de sa plus importante valeur : la vérité³. En quoi un tel principe conduit-il à la profanation ? Il nous engage dans une logique où d'abord le critère de scientificité change et, ensuite, où le vraisemblable ou le probable est préféré à la vérité. Le vraisemblable apparaît au moment précis où la vérité devient impossible tout simplement parce que l'institution universitaire est incapable de la produire ou, plus simplement encore, parce qu'elle est incompatible avec l'appropriation de l'institution par la communauté. La vérité devient de plus en plus le fait du prophète, du sage et de moins en moins, malgré ce qu'il en dit, de l'expert.

Comment est-ce possible ? Il y a à cela une double explication. La première tient à une raison fort simple : en cherchant la cause ou la raison d'être, on se heurte à une impossibilité, celle de la cause elle-même. Il n'y a jamais une seule cause ni même de raison d'être unique. Ce n'est pas là une affirmation sceptique mais la conclusion logique d'une pratique de recherche qu'on peut s'efforcer de nier sans jamais être en mesure de l'écarter. Ce n'est pas tellement que tout phénomène est difficile à saisir, c'est le cas la plupart du temps, c'est plus candidement qu'à chaque fois qu'on propose une cause ou une raison d'être, il y a quelqu'un pour en

1 Profanation qui conduit souvent au mépris des formes sacrées.

2 On excusera le barbarisme, pratique fort répandue dans le monde académique à laquelle peu échappent.

3 Il y aurait beaucoup à dire sur le lien vérité/institution académique. Michel Foucault a amorcé une étude en ce sens dans *Le courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II*, Paris, Seuil/Gallimard, 2009. En perdant cette valeur, l'université perd en même temps son prestige.

contester le fondement¹. La seconde raison, plus importante que la première, tient pour sa part à la dynamique même de la recherche de la cause, qui suppose une forme de doute systématique. S'il y a une cause, celle-ci est peut-être l'effet d'une autre cause et ainsi de suite *ad infinitum*. La plupart des chercheurs ne se formalisent pas d'un tel processus car une fois trouvée une cause ou une raison d'être, ils s'en contentent. Mais ce qui autorise sa mise en cause, c'est au moins l'idée qu'il peut y en avoir plusieurs ou aucune chez les plus radicaux, que l'idée que l'*infinitum* est l'impossibilité de la cause ou de la raison d'être. Je crois important de revenir un instant sur cette dernière idée qui a été peu explorée.

Le monde académique se fait un point d'honneur d'être critique. On entend par là, à la manière de Boltanski, deux choses : a. il ne faut rien accepter comme vrai qui n'a été soumis aux règles de la raison les plus rigoureuses². Il faut d'abord douter jusqu'à ce qu'il devienne absurde de continuer à douter. Sans prétendre que chacun accepte le principe du doute cartésien, il n'en demeure pas moins qu'il n'y a rien, proclame-t-on, qui ne doive passer par le jugement de la raison. On imagine aisément que ce n'est pas souvent le cas et on verra pourquoi dans un moment. b. la critique a une valeur émancipatoire. Il ne faut pas seulement critiquer, celle-ci doit avoir pour visée non seulement de changer les choses, mais plus encore de contribuer à l'émancipation des hommes. Ce n'est pas là, disons-le, la conception gauchisante ou politique de la critique; c'est le principe métaphysique d'une grande majorité des professeurs et des chercheurs. Chacun vise l'amélioration de la condition humaine selon la compréhension qu'il en a.

Que fait la critique? Elle a deux effets importants : 1. Elle institue une forme de relativisme mou où toute position défendue – recherche, expertise, position sur une question, l'est sous la menace d'être immédiatement mise en question. Il n'y a aucune raison pouvant justifier le contraire, l'acceptation sans examen d'une proposition quelque soit le caractère scientifique à laquelle elle prétend. S'impose nécessairement une forme de relativisme malléable où tout est sujet à appréciation. C'est certainement ce qui enrage le plus les chercheurs – et même les professeurs – et on comprend mieux le ton dogmatique qui s'impose dans le monde académique qui lutte féroce contre le relativisme³. L'effet

¹ Au fait souvent invoqué que dans certaines disciplines scientifiques on arrive néanmoins à un consensus, on répondra ceci : le consensus porte rarement sur les vérités, plus sur les postulats à partir desquels on entend parvenir au vrai. Le consensus est lui-même contesté par d'autres chercheurs. De plus, le consensus est une forme de profanation, car il est la preuve de notre incapacité de parvenir à la vérité. Qu'est-ce que la vérité si elle n'est que le produit d'une entente entre chercheurs? Le consensus est une forme profane de la vérité, forme bien faible.

² Luc Boltanski, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard, 2009.

³ Je n'ai pour ma part, aucun problème avec le relativisme assumé, bien au contraire. Ce texte en est la preuve.

profanateur de la critique est senti, mais pas compris. L'absence de la vérité comme valeur a un impact considérable sur l'université; elle relève, répétons-le, de la profanation. 2. La critique incline au vraisemblable. De nombreux exemples illustrent ce propos à un double titre. Il est de plus en plus difficile d'établir une expertise ou de présenter une recherche dont la scientificité est avérée. Elles sont de plus en plus contestées par d'autres expertises qui revendiquent la même rigueur scientifique ou méthodologique. Le débat ou la controverse scientifique sur la place publique contribue à la mise en cause de la science, de sa valeur. Les débats sur le changement climatique, peu accessibles à la majorité, illustrent notre propos malgré les affirmations dogmatiques des défenseurs du changement climatique. Dire, comme on l'a entendu, que les opposants au changement climatique n'avaient aucune crédibilité puisque leur recherche était subventionnée par des compagnies ou des groupes privés dont les intérêts économiques allaient à l'encontre des thèses affirmant que nous vivons une période cruciale de changement climatique, illustre si besoin était, d'une profonde difficulté de l'argument scientifique. Un tel argumentaire, rhétorique essentiellement, supposé mieux défendre la thèse du changement climatique, a deux effets problématiques : a. il déplace le débat sur le terrain politique. La science est court-circuitée par le politique. Sur ce terrain, la vérité est impossible à établir, le rapport de force prévaut toujours. Car il serait tout aussi facile de montrer que les recherches sur le changement climatique sont financées par ceux qui ont des intérêts à soutenir cette thèse. Ce n'est pas tellement le terrain politique qui m'importe ici, mais plutôt la forme de liberté, de négligence dirait Agamben, prise par rapport à la vérité. Elle devient l'enjeu de débats et d'affrontements où en fin de compte elle ne triomphe pas, mais laisse place à une forme dérivée et affadie. b. On entre alors dans le domaine du vraisemblable puisqu'il est difficile de trancher avec certitude s'il y a ou non des preuves scientifiques d'un tel phénomène¹. Le vraisemblable est plutôt de l'ordre de ce qui est intuitivement vrai. En fait, « (p)lutôt qu'une forme affaiblie du vrai, le vraisemblable constitue une forme affaiblie de la conscience du vrai². » Ce n'est pas tant que la vérité d'une proposition n'ait pas encore trouvé les preuves de sa validité malgré un contexte syntaxique prémonitoire, c'est plutôt que sous les coups de butoir de la critique, la conscience du vrai est atténuée et

¹ Combien faut-il d'inférences pour dire qu'une chose est vraie? Il n'y a pas de réponse à cette dernière question parce que toute inférence est vulnérable à une inférence contraire.

² La vérité est un terme de moins en moins utilisée à l'université. On parle plutôt de scientificité pour désigner la rigueur des recherches. Ce n'est là pourtant qu'un déplacement sémantique dans la mesure où, pour plusieurs disciplines des sciences sociales et même en science, il n'y a pas consensus sur les principes épistémologiques et méthodologiques de la science en question. L'épistémologie est la partie de la philosophie qui a pris des directions tellement variées que la recherche des critères de scientificité est devenue assez marginale. Essayer de revenir en arrière, de ramener l'épistémologie à sa vocation première repose sur l'idée qu'à l'origine c'était sa vocation. C'est faire fi d'une longue histoire, riche en débats de toute sorte.

même fortement diminuée. Profaner prend tout son sens. Le plus important devient de soumettre des propositions vraisemblables capables de faire consensus, à l'aide de procédés rhétoriques, qui masquent soit une preuve contestable soit l'absence de preuves. Puisque le débat est public et qu'il s'agit avant tout de faire adhérer le plus grand nombre ou les plus éminents à sa thèse, on comprend mieux l'importance de la rhétorique (art de plaire). En ce sens, il importe moins de dire le vrai que de donner une représentation vraisemblable de ce qu'il pourrait être; une représentation qui, sur la base d'une rhétorique plus ou moins solide, est en mesure de se présenter comme évidente. La critique subit ici un pli considérable puisque l'évidence d'une représentation repose essentiellement sur l'adhésion plus ou moins affichée aux valeurs dominantes, ainsi que sur sa capacité à faire croire que cette adhésion est le résultat d'une réflexion critique, soumise aux règles les plus rigoureuses de la raison. L'expertise n'est rien d'autre.

L'appel à l'argument d'autorité, pour ne citer que cet exemple, est frappant. Il est d'autant plus utilisé que la preuve est faible. Des énoncés comme : « Un nombre élevé d'études scientifiques montre que l'exploitation du gaz de schiste n'aura pas d'impact sur la santé de la population. » « Les experts croient que le Canada doit intervenir en Irak. » « Toutes les études scientifiques s'accordent pour affirmer qu'il n'existe pas de substitut valide aux énergies fossiles. » « Les sondages montrent que les Québécois sont favorables aux référendums populaires », etc. Évidemment, chacune de ces affirmations – sophismes – est contredite par d'autres qui disent exactement le contraire. Le processus est sans fin. Dans ces conditions, comment la conscience du vrai ne peut-elle pas être affaiblie ou diminuée. Elle l'est encore plus chez ceux – étudiants – qui sont engagés dans la pratique de recherche. Ils constatent assez vite, les approximations, les coins arrondis, les interprétations erronées de données pliées aux postulats théoriques des chercheurs. Un bref inventaire de ces pratiques de contorsion serait proprement catastrophique. Est-ce là une pratique fréquente; non pas il faut plutôt dire habituelle. Les données sont toujours insérées dans un moule théorique qui leur donne valeur. La théorie fait foi de tout au détriment de la vérité à moins de croire qu'elle est la conséquence d'une confrontation de la théorie à la réalité. De deux choses l'une : soit la théorie est la vérité sur la

base d'un rapport très difficile à fonder sur la réalité. Soit elle ne l'est pas alors pourquoi s'évertuer à mettre en œuvre tout ce travail de précautions méthodologiques et théoriques, approximatif, alors qu'on peut imaginer une méthode plus simple d'y accéder : la foi. Cette dernière, pour ne citer que cet exemple, est difficile à concilier avec le monde universitaire. Il est facile de voir pour n'importe qui dans ce type de pratique 1. Que la vérité n'est qu'un faux prétexte capable de donner une signification à des pratiques de recherche qui tournent sur elles-mêmes ; 2. Que la vérité, la nécessité d'un rapport absolu entre les choses, dans ce contexte n'a pas de place, tout se joue dans la mise en œuvre de techniques et des méthodes incapables d'établir cette nécessité. Dans les deux cas, on comprend qu'elle n'est plus une valeur réelle dans le monde académique et qu'on se trouve dans un champ de lutte où s'opposent souvent des pseudo théories. La pratique de recherche se présente comme un véritable apprentissage de la profanation de la vérité, de l'approximation convenable¹.

En fait, il serait facile de répondre que l'essentiel de la recherche se fait dans les universités, que les débats publics sur l'expertise et plus encore sur la science sont faits par les académiciens, mais le lien reste approximatif. Tout comme la critique a son lieu dans l'université, le vraisemblable y trouve sa niche. C'est dans l'enseignement, aussi étonnant que cela puisse paraître, que le vraisemblable se développe. Mais avant d'en traiter, deux remarques s'imposent sur la fonction enseignement des universités. En fait, on est passé assez rapidement à une fonction de formation à celle d'enseignement. On enseigne la science politique même si, paraît-il, on forme encore des médecins, des avocats ou des mathématiciens. Ce n'est pas là une question sémantique. Le développement des sciences humaines et sociales, son importance pour les universités, nombre élevé d'étudiants pour un investissement minimal, a changé le rôle pédagogique des institutions académiques. Il s'agit moins de former des sociologues, des anthropologues, des politologues ou des médecins que de fournir à une population : 1. Un accès plus grand à l'institution universitaire. Les critères d'admission sont plus souples qu'en médecine ou peut être en droit, même si les admissions aux facultés de médecine sont liées aussi à des enjeux sociaux (population vieillissante, par exemple). Il est facile aussi de comprendre la multipli-

¹ La vérité est un terme de moins en moins utilisée à l'université. On parle plutôt de scientificité pour désigner la rigueur des recherches. Ce n'est là pourtant qu'un déplacement sémantique dans la mesure où, pour plusieurs disciplines des sciences sociales et même en science, il n'y a pas consensus sur les principes épistémologiques et méthodologiques de la science en question. L'épistémologie est la partie de la philosophie qui a pris des directions tellement variées que la recherche des critères de scientificité est devenue assez marginale. Essayer de revenir en arrière, de ramener l'épistémologie à sa vocation première repose sur l'idée qu'à l'origine c'était sa vocation. C'est faire fi d'une longue histoire, riche en débats de toute sorte.

cation des disciplines scientifiques; l'université est un lieu où l'on peut faire carrière et, pour l'institution, certaines disciplines nouvelles, liées à une actualité pressante, sont une source de financement non négligeable et de positionnement dans la compétition entre universités. 2. Un enseignement est proposé plutôt qu'une formation. La différence est significative et indicielle. La formation engage à opérer sur l'individu un changement significatif alors que l'enseignement se résume à développer des connaissances chez une personne. On procède par évaluation et non par apprentissage. À ce propos, on peut faire un certain nombre d'affirmations.

La plus générale concerne la profanation de l'université par l'enseignement. La formation académique est, pour de nombreux étudiants, l'apprentissage de la déception. L'accès du plus grand nombre a un effet immédiat. Le jugement sur l'université change radicalement; de sacré, elle devient profane. Elle perd vite son statut d'institution de haut savoir. Je ne reviendrai pas sur l'importance de la critique sauf pour dire qu'elle contribue à enlever à la connaissance sa valeur. À critiquer continuellement les savoirs, les auteurs, les théories, les modèles et les approches, sa valeur s'estompe. Je n'insisterai pas non plus sur un truisme : l'inégalité de l'enseignement. Comme partout, il y a de bons et de mauvais professeurs. En ce sens, c'est une institution comme une autre. La factualité des connaissances, les présentations descriptives des événements n'aident pas non plus. L'étudiant se rend compte qu'en lisant un ou deux bons manuels, il en sait autant que le professeur ou que ce dernier copie largement ces manuels sans donner ses sources. Ceux avides d'actualité découvrent qu'on leur apprend peu de choses. Il faut admettre cependant qu'il y a des cours où ils apprennent à interpréter les objets qu'ils étudient. Les cours de théorie, objectera-t-on, compensent ceux plus historiques et descriptifs. Le problème avec les cours théoriques : ils sont pour l'essentiel eux-mêmes descriptifs, présentés de manières très générales, quelques fois caricaturales, surtout si le professeur n'adhère pas aux théories qu'il enseigne. Enfin, le langage technique de certaines théories plus philosophiques soit impressionne soit répugne aux étudiants.

Le monde universitaire est traversé par des modes ; dans les années 1970-1980, le terme paradigme était utilisé par tout le monde. Tous

voulaient changer de paradigme ou en inventer un. De nos jours, les termes déconstruction ou poststructuralisme sont employés à tort et à travers, mais dans un énoncé comme « Le poststructuralisme est un paradigme déconstructiviste de la réalité sociale » il donne l'impression d'un savoir profond. L'affirmation, sans être vide, impressionne par sa formulation linguistique. Si elle impressionne, l'apprentissage reste superficiel ; il faut paraître savant plutôt que de l'être. La connaissance semble n'avoir aucun fondement solide, ancrée philosophiquement ou empiriquement, elle semble relever de la maîtrise d'un langage précieux. C'est le pouvoir de séduction sur lequel se fonde une partie de l'autorité professorale. Il y aurait beaucoup à dire sur ce pouvoir de séduction dans le monde académique. Ce n'est pas en soi un problème, il peut le devenir lorsqu'il s'inscrit dans une stratégie de lutte dans la discipline. L'enseignement ainsi décrit est décevant.

Le processus de profanation s'appuie sur l'émergence du monde académique comme lieu de pouvoir, de stratégies et de tactiques¹. L'enseignement est devenu un lieu de luttes sur des enjeux comme la reconnaissance des pairs, la promotion, l'exercice du pouvoir, l'appui des étudiants, etc. Stratégies sans subtilité, marquées par des décisions mesquines, arbitraires, subjectives pour faire valoir sa puissance. Celle-ci est plus importante que le savoir. On ne fait pas que la promotion de ses idées, des approches ou des théories jugées plus scientifiques, plus socialement pertinentes pour ceux qui récusent les critères traditionnels de scientificité ; on exclut, on marginalise, on élimine ses adversaires ou des étudiants qui travaillent sur le même objet ou qui promeuvent des idées jugées préjudiciables pour la discipline ou la science. Les champs disciplinaires sont divisés ; en lutte pour imposer leur représentation de la discipline, de la réalité sociale ou contre d'autres disciplines. Ce pluralisme, ces oppositions disciplinaires sont une bonne chose, diront certains. La science n'est pas un objet figé ; il est normal d'en discuter, de réfuter des propositions non scientifiques. Ce n'est là qu'une proposition rhétorique ; en fait la lutte est féroce dans la mesure où elle détermine la place et l'importance qu'on peut occuper dans le monde académique. Il y a des professeurs féministes qui refusent toute théorie dite post-moderne comme il y a des professeurs qui rejettent toute référence à des auteurs comme Derrida, Butler, Foucault ou Deleuze. Liberté de penser,

¹ Ce n'est là rien de neuf. L'analyse de Bourdieu dans *Homo academicus* (Paris, Minuit, 1984) est exemplaire. Il faut envisager « (l) le monde universitaire comme un champ dans lequel s'affrontent plusieurs pouvoirs spécifiques, correspondant à des trajectoires sociales et scolaires et aussi à des productions culturelles irréductibles, sinon incompatibles. Et mettre toutes les techniques d'objectivation disponibles au service de la construction de l'espace des positions universitaires – et des "espèces" correspondantes de l'*homo academicus*. Cet espace, c'est-à-dire la structure de la distribution des différentes espèces de pouvoir, est en effet au principe des prises de position intellectuelles ou politiques des universitaires aussi bien en période d'équilibre qu'en temps de crise, et notamment en mai 1968. » (Quatrième de couverture)

possibilité de réflexion sont éteintes dans l'œuf. On peut prétendre que c'est là chose regrettable sans grande conséquence si on ignore que des collègues, des étudiants font souvent l'enjeu de ces luttes. Des travaux sont notés négativement parce qu'ils réfèrent aux auteurs maudits ; qu'ils utilisent une approche ou une théorie critiquée par l'évaluateur¹. Des recherches à la maîtrise et au doctorat sont mises en cause car elles deviennent l'enjeu de lutte entre professeurs. Des étudiants sont pris en otage dans le cadre de ces luttes et ils deviennent souvent les instruments de stratégies de promotion de certaines idées ou de carrières. Les étudiants ne sont pas dupes, mais ils ont peu de moyens d'action pour contrer cette instrumentalisation. Il est bon de rappeler que chaque année, de nouvelles cohortes d'étudiants s'inscrivent à l'université, souvent avec une représentation idéalisée de l'institution. Cet idéalisme sert bien les intérêts des professeurs et de l'institution. Ce n'est qu'après un certain temps qu'ils commencent à comprendre la logique politique qui commande l'ensemble des pratiques universitaires, y compris leur cheminement. La profanation neutralise l'institution qu'elle profane².

Dans un contexte de profanation, il n'est pas surprenant de constater une transformation du jugement porté sur l'institution universitaire. C'est l'effet de neutralisation dont on vient de parler. Elle est perçue comme pourvoyeuse de diplômes nécessaires pour acquérir un bon emploi et sa valeur dépend de sa capacité à remplir cette fonction. La compétition entre universités est féroce et à peine subtile. Voyons voir.

L'université est de moins en moins en mesure de garantir aux étudiants un emploi rémunérateur et, dans certains cas, un emploi intéressant. Mais, dira-t-on, elle n'a jamais eu et n'a pas aujourd'hui encore cette prétention. Ce n'est pas tout à fait juste puisque son appropriation par la communauté l'incline fortement à remplir ce rôle. On tient dans les universités un discours ambigu à ce sujet. On soutient l'importance d'une solide formation, jugée nécessaire par les employeurs éventuels. Plusieurs étudiants de science politique, de sociologie, de sémiologie, pour ne prendre que ces exemples, se demandent ce qu'ils vont faire, comme emploi, lorsqu'ils obtiendront leur diplôme. Si ce n'est pas là une préoccupation des universités, pourquoi mettre sur pied des programmes de stage, des services d'aide à la recherche d'emploi. Dire qu'il s'agit de services afférents est une forme de fausse représentation dans

¹ Lors d'une soutenance de thèse de doctorat, un membre d'un jury avait fait comme seule remarque que le candidat n'avait pas utilisé une approche systémique. Pour lui, la thèse était pratiquement sans valeur. Dans l'évaluation d'une recherche à la maîtrise, un membre du jury mentionnait que l'auteur devait impérativement citer un texte qu'il qualifiait par ailleurs d'excellent, puisque c'était un de ses textes (cela n'était pas mentionné, bien sûr).

² G. Agamben, *op. cit.*, p. 101.

la mesure où ils répondent à une demande de plus en plus pressante des étudiants. C'est même un avantage comparé pour certaines institutions comme HEC et ENAP qui prétendent à tort offrir une formation qui facilite l'accès au marché du travail. Cette nouvelle donne : la demande étudiante ne pose en soi aucun problème, mais, en même temps, il faut noter son effet profanateur sur l'institution car toujours elle est source d'insatisfaction car impossible à satisfaire. On n'a pas d'emploi, l'université doit offrir des cours plus pratiques, des stages de formation en entreprise, des services d'aide plus nombreux, plus efficaces. Ce désenchantement est peut être la source d'une forme de contestation étudiante. À quoi sert de faire trois années de baccalauréat pour se retrouver soit au chômage soit dans un emploi sous-payé. Le ressentiment est plus grand qu'on ne l'imagine habituellement.

Enfin, il est important de le souligner, la valeur du diplôme s'affaiblit. Les exigences ne sont pas moins grandes, on constate, au contraire, une augmentation de celles-ci, surtout au niveau des études de second et troisième cycles. En fait, il y a à ce niveau une démarche contradictoire. D'un côté, se créent de nouveaux diplômes de deuxième cycle, MBA de toutes sortes, maîtrises de cours, avec stage, diplôme de troisième cycle et autres qui visent à satisfaire une clientèle qui veut un diplôme rapidement et qui paie, cher quelques fois, pour y arriver. Le fait de payer, de contracter avec l'université un cours en échange d'un paiement, change la dynamique au point où, comme ce fut le cas lors de la grève étudiante de 2012 au Québec, des individus entreprennent un recours collectif contre l'institution académique qui devient alors une entreprise de service comme une autre. De l'autre, la maîtrise plus classique avec thèse est plus exigeante en termes de démarche. Il y a tous ceux qui veulent acheter un diplôme de maîtrise avec le moins d'efforts possible et ceux qui se débattent pour faire une recherche et pour défendre une thèse dans un contexte d'exigences plus élevées. Les premiers représentent une clientèle universitaire qui, le diplôme obtenu, leur permet d'améliorer leur situation financière ou de faire valoir dans leur CV, un diplôme de maîtrise. Leur attente est limitée. Pour les seconds, le doctorat est souvent la seule sortie de secours, sans garantie d'emploi. Dans tous les cas de figure, la maîtrise ou même le doctorat perd de sa valeur ; on ne sait plus très bien ce que ces diplômes recouvrent. Leur pouvoir de consécration s'est beau-

coup affaibli. Les perdants sont toujours les mêmes. L'insatisfaction et la déception sont grandes et souvent sources de contestation, pas la seule certainement.

*
* * *

Votre texte est très critique, sévère et même un peu rigide. Tout le monde est placé à la même enseigne alors qu'il y a d'excellents chercheurs, des pédagogues extraordinaires, des gestionnaires compétents qui travaillent dans les universités. De plus, il est normal que l'institution académique s'adapte aux nouvelles réalités de la société. Il n'y a rien de mal à cela. Je comprends votre volonté et la nécessité qui est la vôtre de défendre une institution qui, selon vos dires, n'est pas pire qu'une autre. Au contraire, elle s'en tire plutôt bien par rapport à d'autres institutions. Une telle volonté est l'exacte réaction d'une institution qui demande à être défendue au moment où elle est en proie à une profanation si importante qu'on juge nécessaire de ramener les valeurs qu'elle n'a plus ou jamais eues. La critique est si bien incorporée dans les consciences qu'elle ne peut conduire qu'à une profanation de plus en plus forte et, à terme, à sa propre destruction. Voilà une bonne raison, m'objectera-t-on, pour lutter encore plus fort pour redonner sa valeur à l'université. Avec quels outils comptez-vous lutter ? La critique ; elle a été l'instrument majeur de sa profanation. C'est toute l'ironie de cette fiction qu'on nomme université. Si l'université n'a plus ce pouvoir de consécration qu'elle possédait, qu'offre-t-elle maintenant ? Qu'est-ce qui la distingue des autres institutions ? Peu de chose, c'est certain, et ce peu de chose enlève à l'université le peu de valeur qui lui reste. Lutter pour changer cela, c'est pour les militants combattre ce à quoi ils croient le plus : l'appropriation de l'université par la communauté. Important dilemme car tout retour en arrière est proprement impossible.

Ian Angus

Simon Fraser University

L'Université en tant qu'institution et en tant qu'idée

Résumé : Ce texte présente une réflexion sur l'ouvrage *Love the Questions : University Education and Enlightenment* (Arbeiter Ring Press), publié par l'auteur en 2009. Il interprète le sens de l'université contemporaine à partir de deux phénomènes fondamentaux : la « corporatisation » de l'université et les changements entraînés par la techno-science. En conclusion, il soutient que les transformations contemporaines de l'université ne peuvent être abordées adéquatement sans un regain de la solidarité sociale qui aille au-delà de l'université.

Le titre du livre *Love the Questions*¹ est tiré de l'ouvrage *Lettres à un jeune poète* de Rainer Maria Rilke (Angus 2009). S'adressant au jeune Franz Xaver Kappus, dont il s'avère qu'il n'est finalement pas devenu poète, Rilke le conseille ainsi :

Vous êtes si jeune, si neuf devant les choses, que je voudrais vous prier, autant que je sais le faire, d'être patient en face de tout ce qui n'est pas résolu dans votre cœur. Efforcez-vous d'aimer vos questions elles-mêmes, chacune comme une pièce qui vous serait fermée, comme un livre écrit dans une langue étrangère. Ne cherchez pas pour le moment des réponses qui ne peuvent vous être apportées, parce que vous ne sauriez pas les mettre en pratique, les « vivre ». Et il s'agit précisément de tout vivre. Ne vivez pour l'instant que vos questions. Peut-être, simplement en les vivant, finirez-vous par entrer insensiblement, un jour, dans les réponses (1950 : 42-43).

Ce n'est cependant pas moi qui ai choisi le titre. Il ne nous restait que quelques jours avant le délai de production et la merveilleuse équipe des Presses Arbeiter Ring s'est attaquée à la lecture de l'ouvrage à la recherche d'un titre. Quelqu'un a retenu cette idée de la discussion de Rilke et il s'agit d'un titre qui reflète vraiment le propos du livre. C'est une expérience formidable que de publier un ouvrage avec une équipe qui le comprend et qui l'appuie, ce qui fait de l'écriture et de l'édition un projet commun.

¹ Ce texte a d'abord été une conférence présentée en introduction de la « Table ronde sur le livre *Love the Questions : University Education and Enlightenment* », avec Adrienne Burke, Claire Polster et Darin Barney, à l'Université Simon Fraser (Harbour Centre, Vancouver), le 19 mars 2010. Il a par la suite été publié en anglais dans la revue *English Studies in Canada* (numéro spécial *Rethinking the Humanities*, sous la direction de Len Findlay), vol. 38, n°1, 2012. La présente version comporte de légères modifications et a été traduite en français par Audrey Lord.

Cette citation de Rilke exprime clairement la forte relation entre l'expression de soi et la connaissance de soi : la connaissance de soi à travers l'expression de soi et l'expression de soi à travers la connaissance de soi, de sorte que les « réponses » perdent de leur importance en regard du type d'existence auquel la recherche donne accès. C'est ce que j'appelle *enlightenment* dans le livre et qui est à mon avis lié à l'essence même de la formation universitaire. À son niveau le plus fondamental, il repose sur la notion que sa propre vision du monde *compte*, qu'il existe quelque chose de novateur et précieux à se pencher sur sa propre expérience directe au monde, que l'éducation – et en fait la vie elle-même – ne consiste pas qu'à s'intégrer dans le monde, mais à le comprendre, à y agir et à le changer.

Ayant mis les pieds à l'université pour la première fois en 1967, il est assez compréhensible que j'aie au départ considéré l'université comme étant naturellement à l'avant-garde de la critique sociale et de l'innovation. Au fil de plus de trente ans d'enseignement, j'ai peu à peu perdu cette illusion. L'enseignement universitaire s'est « professionnalisé ». Il est désormais perçu comme n'importe quelle autre profession libérale – médecin, avocat ou gérant de banque – et les étudiants se voient simplement comme soumis à une scolarisation prolongée en raison des qualifications élevées qu'exige une société technico-scientifique. Cependant, ma pratique à l'université, en enseignement, au sein de comités, etc., était fondée sur la croyance que les idéaux de l'université – la recherche libre et la réflexion sociale – étaient toujours valables. Je pensais que les échecs évidents de ces idéaux dans la pratique n'étaient que cela : des échecs à réaliser un idéal qui était toujours valable et, en bonne partie, agissant.

Deux événements m'ont amené à me poser certaines questions fondamentales à propos de la structure et de la fonction de l'université contemporaine. Premièrement, la violation de la liberté académique de David Noble par l'administration de Simon Fraser University (SFU)¹ et, deuxièmement, l'histoire que je raconte dans mon livre à propos de l'enseignement d'un cours de deuxième année en sciences humaines, où l'incapacité des étudiants à comprendre l'éthique de Rilke m'a amené à m'interroger sur les attentes qu'ils entretenaient à l'endroit de leurs études – s'attendaient-ils à quoi que ce soit qui

¹ En 2000, à SFU, le comité de recrutement pour la J.S. Woodsworth Chair of the Humanities recommanda l'embauche de David Noble. Toutefois, le doyen, John Pierce, entrava la procédure d'embauche prévue. L'enquête subséquente de l'Association canadienne des professeurs et professeurs d'université (ACPPU) établit que le recteur, Michael Stevenson (qui avait eu dans le passé des démêlés avec David Noble à l'Université York), a acheminé un courriel à John Waterhouse, vice-recteur aux études, dans lequel on pouvait lire ce qui suit : « Je me suis entretenu avec John Pierce cet après-midi. Je serais heureux d'en discuter en détails, mais j'éviterais cette nomination comme la peste ». La campagne publique à l'intérieur et à l'extérieur des murs de SFU pour obtenir de l'Université des explications concernant la violation de ses propres procédures échoua à renverser ou à améliorer la situation. L'enquête de l'ACPPU donne tort à SFU. L'ACPPU avait entamé des négociations avec SFU en vue d'un recours lorsque Noble a dévoilé publiquement les conclusions de l'enquête sans l'approbation de l'ACPPU – ce qui a fait dérailler la possibilité d'une résolution satisfaisante à l'intérieur du système universitaire. Par la suite, Noble intenta une poursuite contre SFU. L'affaire traîna pendant environ deux ans, jusqu'à ce que SFU en vienne à une entente avec Noble, peu de temps avant de comparaître en cour. Entre autres conditions du règlement, Noble accepta de préserver la confidentialité des termes de l'entente, de sorte qu'il est impossible de connaître l'aboutissement de cette affaire – si ce n'est que le règlement devait certainement comprendre le versement à Noble d'une importante somme d'argent public. Les documents relatifs à cet événement peuvent être consultés à l'adresse suivante : <http://sfu.academia.edu/lanAngus>. Le rapport d'enquête de l'ACPPU peut être consultée à l'adresse suivante : <http://www.caut.ca/docs/af-reports-independant-committees-of-inquiry/report-of-the-caut-academic-freedom-amp-tenure-committee-into-complaints-raised-by-professor-david-noble-against-simon-fraser-university.pdf?sfvrsn=0>

s'apparente à ce que j'ai appelé *enlightenment*? Rilke prévient le jeune poète que « nous devons accepter notre existence aussi complètement qu'il est possible. Tout, même l'inconcevable, doit y devenir possible. » (1950 : 92). Cette éthique s'étend au-delà de la poésie et de la philosophie, jusque dans le quotidien du travail, du couple et de l'amitié. Elle est au cœur de l'idée selon laquelle nous devrions faire notre monde plutôt que de simplement le subir. J'ai commencé à me demander si l'idée d'*enlightenment* en tant que responsabilité de soi occupait toujours une place à l'université et, si oui, quelle sorte d'institution allais-je léguer aux jeunes qui en hériteraient.

Je voulais soulever des questions fondamentales à propos de l'université et écrire quelque chose qui provoquerait un débat et, idéalement, porterait la question à l'attention du public canadien. Récemment, on constate que d'autres qui comme moi enseignaient à l'université sans en faire le sujet de leurs recherches, ont également commencé à le faire. C'est peut-être un signe des temps. J'ai fait de l'enjeu de la « corporatisation de l'université », qui fait l'objet de discussions depuis un certain temps et qui ressemble même désormais à un slogan, la principale question de ma recherche – mes observations laissant présager qu'elle menait aux enjeux centraux. Toutefois, je devais d'abord vérifier si mes attentes envers l'université n'étaient qu'un produit de ma propre perspective ou si elles étaient ancrées dans la structure et la mission de l'université comme telle. C'est ce qui m'amena à une étude historique de « l'idée » d'université – ce qui est un genre établi de pensée et d'écriture au sujet de l'université qui l'accompagne depuis ses débuts. À cet égard, les écrits de Wilhelm von Humboldt sur la recherche-enseignement dans l'université allemande et ceux du cardinal John Henry Newman sur les *liberal arts* dans la tradition anglo-saxonne sont particulièrement importants. Chacun d'eux, à sa manière, visait une *unité* de savoir qui pourrait être, chez la personne éduquée, le terreau d'une synthèse de la recherche, du savoir, de l'enseignement et de l'action qui rattache l'université au développement de ce que j'ai appelé *enlightenment*.

L'idée d'université ne peut cependant être définie en faisant abstraction de l'institution elle-même. Si l'on commence par définir l'idée, on a alors tendance à décrire tous les changements comme s'éloignant de l'idée. Cela conduit à un récit conservateur de l'histoire comme étant un

déclin plus ou moins continu. Or, il n'existe pas d'utopie au départ et les changements sont souvent des adaptations nécessaires aux nouvelles situations. À l'inverse, la présupposition à l'effet que le changement soit nécessairement un progrès, qu'il induise nécessairement une amélioration, est tout aussi superficielle et nous présente le récit libéral Whig davantage prédominant de l'histoire comme progrès. J'avais besoin d'un fondement ancré dans le passé pour établir une conception du sens de l'université, mais aussi d'une analyse des mutations contemporaines, afin de proposer une *évaluation* de l'université contemporaine. Une telle entreprise serait le prolongement de la vision éthique, humaniste de l'université comme étant un lieu pour le développement de ce que j'ai appelé *enlightenment*, mais aussi une évaluation réaliste, raisonnée de sa condition actuelle¹. Dans le meilleur des cas, cela pourrait nous aider à définir ce que l'on attend de l'université et ce que nous sommes prêts à faire pour remplir cette attente.

Je voulais écrire un livre accessible, comportant le moins d'outillage académique et intimidant possible, de sorte que l'appareil conceptuel a été minutieusement examiné et les références théoriques inutiles ont été restreintes et confinées dans un commentaire bibliographique à la fin de l'ouvrage. Néanmoins, l'ouvrage ne pouvait se passer de deux concepts fondamentaux : le concept d'« *enlightenment* », afin de dégager et de présenter les critères d'une évaluation éthico-politique, et le concept de « techno-science », afin de comprendre la réalité contemporaine de l'institution dans la mesure où elle est reposée sur l'interpénétration de la recherche scientifique et de l'innovation pratique, principale justification de l'université au sein de la civilisation technologique. J'ai placé deux remarques à propos de ces concepts à la fin du livre, espérant qu'elles n'interrompraient pas le récit tout en étant disponibles comme points de départ pour ceux et celles qui souhaitent approfondir ces enjeux plus en détails. De cette manière, j'espérais être en mesure de traiter adéquatement à la fois de « l'idée » et de « l'institution » qu'est l'université, ainsi que de prémunir l'évaluation contre les présupposés de déclin ou de progrès.

L'étude historique de l'idée de l'université en est venue à la conclusion qu'il n'existe pas une seule essence ou « idée » de l'université contemporaine. Depuis les débuts de l'université moderne avec la fon-

¹ L'élément évaluatif de l'analyse, et son fondement dans l'histoire de l'université, est l'un des principaux objets de discussion dans l'entrevue « Ian Angus in conversation with Bob Hanke », parue dans la *Revue canadienne d'études médiatiques/Canadian Journal of Media Studies*, numéro spécial *Media, Knowledge and the Network University*, vol. 7, n° 1, juin 2010. Disponible à l'adresse suivante : <http://cjms.fims.uwo.ca/issues/07-01/index.html>

dation de l'Université de Berlin en 1810, trois éléments coexistent au sein de l'université. L'université moderne englobe la persistance de la tradition humaniste des *liberal arts*, l'interaction entre la recherche et l'enseignement qui provient de la tradition scientifique, puis qui a été affectée par l'intégration des écoles professionnelles. Pendant un certain temps, les écoles professionnelles étaient limitées au droit, à la médecine et à la théologie, mais l'école de commerce a désormais remplacé la théologie dans l'enseignement des vérités incontestables de la civilisation contemporaine. Je soutiens que le rôle moteur de l'université est devenu l'application pratique, sous l'impulsion aujourd'hui comme hier des écoles professionnelles, mais ayant désormais incorporé la recherche scientifique en raison de l'essor de la techno-science. Ces deux forces se sont combinées dans la définition de l'orientation contemporaine de l'université vers la production d'innovations pratiques. Le dernier secteur de l'université à avoir été transformé pour correspondre à ce nouvel environnement est l'éducation libérale ou les humanités. Ce processus a débuté au cours des années 1980 et il explique un accroissement récent de la préoccupation contemporaine concernant le sort de l'université.

Un examen plus approfondi a nécessité de subdiviser en trois enjeux distincts la question de savoir si un modèle corporatif en était venu à dominer et à restructurer l'université : l'enseignement, qui signifie la relation entre étudiants et professeurs ; l'influence directe des entreprises sur les priorités de recherche et les applications des résultats de recherche ; et les changements survenus dans l'université qui sont attribuables aux nouveautés technologiques dans le domaine des communications qui, bien qu'elles soient advenues avec la « corporatisation », ne peuvent y être réduites. L'analyse de ce que pourrait signifier la « corporatisation », de même que celle des possibilités qui s'offrent à l'université contemporaine, sont quelque peu différentes dans chacun de ces cas. J'en arrive aux conclusions suivantes. 1) Un enseignement convenable nécessite de s'opposer à l'idée que l'enseignement est un processus de transmission de connaissances ou de communication d'informations déjà existantes ; l'enseignement doit insister sur le fait que le savoir est produit et inviter les étudiants à prendre part au processus de production. 2) Même dans une société technologique capitaliste, il y a une place pour l'examen pub-

lic des innovations, pour des programmes de recherche indépendants et non-commerciaux, ainsi que pour la liberté académique ; la recherche peut être rattachée aux priorités de développement social et le public peut être renforcé – y compris au sein mais également au-delà des structures étatiques – de sorte que le savoir ne devienne pas complètement privatisé. 3) Les changements technologiques qui conduisent à une société en réseaux (*network society*) modifient le rôle de l'université dans la réflexion publique et menacent de réduire la pensée et la recherche universitaires à un processus d'application pratique de la techno-science. Néanmoins, les problèmes d'identité au sein la sphère sociale auxquels conduit la civilisation techno-scientifique (en raison de l'innovation incessante et souvent déstabilisante) laissent présager un nouveau terrain pour le développement de ce que j'ai appelé *enlightenment*, sur lequel l'université peut reconstruire son héritage humaniste. Les angoisses identitaires mettent les enjeux des nouveaux mouvements sociaux en dialogue avec un savoir et des traditions de recherche qui sont propres à l'université.

Que ces possibilités puissent devenir des options réalistes requiert, cependant, que « l'intérêt public » puisse être suffisamment ranimé et que des acteurs sociaux assez influents en viennent à considérer un tel ordre du jour comme étant pertinent à leur propre *enlightenment*. En ce sens, un véritable renouveau du rôle de l'université dans le développement d'un *enlightenment* social et individuel repose sur une revitalisation de la solidarité sociale.

Bibliographie

Angus, Ian (2009), *Love the Questions : University Education and Enlightenment*, Winnipeg, Arbeiter Ring Press.

Rilke, Rainer Maria (1950), *Lettres à un jeune poète*, Paris, Grasset

Albert Piette

Université Paris VIII

Le chercheur idiot

Résumé : Dans ce texte, un autoportrait, Albert Piette se présente en « chercheur idiot ». Tout en réfléchissant à différentes significations de l'idiotie, il décrit quelques faits de sa vie universitaire, il parle d'amour et de famille, il évoque des actes et des personnes. De façon très intime et audacieuse, Albert Piette expose ce qui semble une douleur, celle de sa présence dans l'Université et celle de la présence de l'Université dans sa vie. Il exprime également son désir radical d'anthropologie, d'une anthropologie qui soit elle-même, une discipline spécifique, empirique et théorique, désenclavée des sciences sociales, à créer. L'auteur déploie ses thèmes privilégiés, singularité, existence, présence, accompagné par Oblomov et Bartleby, par Dostoïevski et Pessoa. Il est aussi question de sagesse. Le texte se présente comme un essai de « tout dire » sur un volume d'être.

[...] *dans toute pensée sérieuse qui prend naissance dans un cerveau, il reste toujours quelque chose d'incommunicable aux autres hommes, quand bien même on remplirait des volumes et commenterait sa pensée durant trente-cinq ans. Il restera toujours quelque chose qui se refusera à sortir de votre crâne et vous restera à jamais. Et vous mourrez ainsi sans avoir pu transmettre à personne l'essentiel même de votre pensée. Mais si moi non plus je n'ai pas su transmettre tout ce qui a fait mon tourment durant ces six mois [...]*

Dostoïevski

L'idiote n'est pas du monde des autres. Il ne parvient pas à y être. Il ne sait pas s'il en a envie ou s'il préfère comme cela. Il ne détient pas la bonne intelligence qui lui permettrait de participer au monde en général et à un monde en particulier. L'idiote est d'abord un individu, un individu réel, qui se ressent comme vivant et existant, qui s'éprouve aussi comme impuissant à interagir avec les autres. Il n'est que « lui », sortant avec peine de lui-même, regardant les autres, sans participer à leur jeu. Il est donc de trop, à part.

L'anthropologue veut décrire des hommes au singulier et l'espèce humaine en général, à partir de laquelle les singuliers présentent des caractéristiques communes. De ceux-ci, il décrit des moments d'être, des instants, des continuités, leur volume d'être. De l'homme en général, il cherche à penser ce qui le différencie des autres espèces. L'anthropologue n'est pas de ce monde, ni d'aucun autre. Il ne participe pas, il regarde. Il est intrinsèquement idiot. Il croit possible de tout dire, de tout écrire sur le réel et la vie, d'atteindre les moindres détails. Avant de comprendre son idiotie, son illusion. Mais il le sait, c'est le prix pour participer au déchiffrement de la manière proprement humaine d'exister, pour tenter et expérimenter des nouveaux modes, des modes autres, de plus en plus minutieux, de représentation des humains de passage sur la terre.

« L'Idiot » fait penser à Dostoïevski. Très jeune, dans une lettre, il écrit : « L'homme est un mystère. Il faut l'élucider et si tu passes à cela ta vie entière, ne dis pas que tu as perdu ton temps¹ ». Dans un autre courrier, il remarque la « tournure d'esprit » de ces lecteurs, de ceux qui lui ont parlé de *L'Idiot* : elle a « quelque chose de particulier² ». Les compagnons de Socrate racontent qu'il dit toujours la même chose et qu'il a l'air ridicule³.

Il m'arrive de penser que j'écris aujourd'hui par crainte de mourir demain. Mais plus justement, j'écris aujourd'hui ces pages comme si j'étais déjà mort, librement et sans crainte.

Strasbourg,

À la fin de l'année 2010.

*
* *

¹ F. Dostoïevski, *Correspondances*, I, Paris, Bartillat, 1998, p. 183.

² F. Dostoïevski, *Correspondances*, III, Paris, Bartillat, 2003, pp. 436-437.

³ Platon, *Le Banquet-Phèdre*, Paris, Garnier-Flammarion, 1964, p.83.

Que l'on ne se méprenne pas sur moi. Je suis bien moi-même un pauvre esprit existant, exactement comme tous les autres hommes, mais si je pouvais, d'une manière juste et droite, être aidé à devenir quelque chose d'extraordinaire, le pur Je-Je, alors je suis toujours disposé à remercier du cadeau et du bienfait. Si au contraire cela ne se produit que de la manière dont on vient de parler, en disant un, deux, trois, soleil, ou bien en nouant un ruban au petit doigt et, une nuit de pleine lune, en le jetant dans un endroit retiré, alors je resterai plutôt ce que je suis, un pauvre homme singulier existant.

Soren Kierkegaard

*Oh! je voudrais qu'on écrive mes paroles,
qu'elles soient gravées en une inscription,
avec le ciseau de fer et le stylet,
sculptées dans le roc pour toujours!*

Le Livre de Job

Idiots

« *Élégie : Poème lyrique exprimant une plainte douloureuse, des sentiments mélancoliques* » Définition du Robert.

Ce livre parle d'un homme, moi-même. Je m'y décris dans quelques instants de mon quotidien, de ma vie universitaire. Quelques rencontres, quelques procédures, des actes d'institution qui régulent la « carrière », qui s'insèrent aussi dans la continuité du temps.

Les hommes sont idiots : quand ils ne savent pas, le reconnaissent avec un peu trop d'humilité, quand ils exhibent un attachement décalé à des détails, des choses sans importance, quand ils sont étrangers à une situation, à un monde, sont déconnectés, ont peur du temps qui passe mais aussi quand ils croient savoir, s'affairent trop, manquent de distance.

Quand ils sont trop autocentrés ou trop engagés dans les affaires politiques. Diverses formes d'idiotie... qui ne sont pas sans s'entremêler. Qui renvoient aux différents sens du dictionnaire, de l'étymologie ou de la philosophie. Qui ne sont pas nécessairement là où on pourrait d'emblée le penser. Les hommes le savent et ne le savent pas vraiment : qu'ils sont des idiots, qu'ils courent, qu'ils marchent, qu'ils parlent, qu'ils discutent, qu'ils se disputent, qu'ils continuent sans s'arrêter, qu'ils ne s'arrêtent pas. Et pourtant ils le savent, ils en possèdent le potentiel réflexif, même les moins instruits et les moins intelligents. Même les très surdoués n'arrivent pas à arrêter de continuer, à penser *vraiment* qu'ils vont mourir. C'est là que réside l'exception humaine : le savoir et le garder en toile, plus ou moins lointaine, de fond.

Chaque homme est un individu singulier. L'idiot, celui qui est pris pour un idiot, n'est-il pas l'homme trop singulier : soit trop particulier dans son repli sur lui-même, incapable d'agir avec les autres, soit trop général dans son affairément dans les choses de la cité? Faut-il de la minoration pour éviter les « trop »? Mais pas de trop. Un événement, un fait, est aussi un individu singulier. Quand il se déploie dans ses modes de présence, il peut aussi être idiot s'il est trop particulier ou s'il est trop général. Ce livre est très « particulier ». Disons qu'il est singulier.

Le travail de l'anthropologie consiste à découvrir, décrire, analyser, comprendre l'idiotie. L'anthropologie de l'idiotie, c'est l'anthropologie des individus. Des individus singuliers, réels, particuliers aussi. Qui existent. C'est la trame du projet anthropologique : décrire et expliciter l'énigme humaine, le mélange et l'interférence du sens et du non-sens, de l'engagement et du déengagement, de l'horreur et de la légèreté. L'énigme anthropologique, par excellence. Quoi qu'il en soit, « le sang-froid et la supériorité que l'on attribue à la science ne sont plus qu'une plaisanterie, si elle ne prend pas au sérieux le néant »¹. Mais pas de trop!

À 23 ans, au terme d'études de lettres classiques et de philosophie, je veux devenir anthropologue. J'ai bien lu *Tristes tropiques* et *Les derniers rois de Thulé*. Mais je préfère nettement Leroi-Gourhan, Morin, Moscovici, Tinland, Ruffié et les réflexions contemporaines sur la différence anthropologique. Suis-je aujourd'hui devenu un anthropologue? Suis-je donc anthropologue? Une autre interrogation me titille : « Est-ce que je réalise une œuvre? ». À moi, singulière, par définition

¹ M. Heidegger, *Qu'est-ce que la métaphysique?*, Paris, Nathan, [1929] 2006, p. 58.

originale. Pas comme celle des autres, des élèves et des disciples, de ceux qui pratiquent l'exégèse des ancêtres.

« Que son discours, écrit Vincent Delecroix à propos de la critique de Kierkegaard à l'égard du philosophe en général, ne renvoie pas à ce qu'il est, à sa *situation* (et il n'y a pas d'existence qui ne soit située, qui n'occupe un point de vue), non seulement dans sa contingence et sa singularité mais dans sa structure ontologique fondamentale (finitude, relation irrésolue de la pensée à l'être, etc.), cela en signale simplement la tromperie dérisoire (mais aussi dangereuse) et consacre en même temps, définitivement, l'imposture et l'inopérativité des concepts qu'il produit »¹. L'anthropologue est donc un existant et pas seulement quand il fait « du terrain », comme les ethnologues le disent très banalement, mais aussi, quand il vit ses amours, ses deuils, ses croyances, simplement ses journées. Et également quand il rencontre des collègues, des universitaires, des chercheurs, quand il rencontre l'Université. Un pauvre existant ! « On ne sait jamais ! » : voilà pourquoi j'écris et je veux rendre publique cette élogie. Pourquoi suis-je devenu si *idios* ?

¹ V. Delecroix, *Singulière philosophie*, Paris, Felin, 2006, p. 51.

« *Idios* : Qui appartient en propre à quelqu'un ou à quelque chose, c.à.d. propre, particulier [...], séparé, distinct [...], spécial, singulier, original » Bailly, Dictionnaire grec-français.

Dans ces pages très « particulières », je maintiens volontairement un dialogue constant avec des « autres », des auteurs qui me sont chers depuis quelques années. Ils y sont présents par leurs propres textes et le jeu des citations. À toutes, que le lecteur donne l'attention qu'elles méritent, elles sont tellement importantes dans la construction de ce livre.

*
* *

« Bon Dieu ! dit Dempsey en regardant autour de lui. Quelle bande de crétins ! Pourquoi est-ce que je suis venu ? » La question semblait purement formelle, mais Dempsey entreprit d'y répondre longuement, et sans même reprendre son souffle, apparemment.

Eh bien, je vais vous dire pourquoi : je suis venu parce que j'ai de la famille ici, et il m'a semblé que c'était une bonne

occasion pour les voir. Mes enfants, en fait. Je suis divorcé, vous comprenez. Vous ne le croiriez peut-être pas, mais j'ai travaillé ici autrefois, dans ce département. Seigneur, quelle bande de ringards ça faisait ! Ils n'ont pas changé, apparemment. Toujours les mêmes binettes. Personne n'a l'air de bouger. Le vieux Sutcliffe, par exemple, il est ici depuis quarante ans, depuis sa tendre jeunesse en fait. Bien sûr, j'ai fichu le camp dès que j'ai pu. Pas un endroit pour quelqu'un d'ambitieux. Le plus beau, c'est quand ils ont donné à Philip Swallow un poste de professeur, un poste qui aurait dû me revenir : j'avais déjà fait paraître trois livres et lui n'avait pratiquement rien publié. Et maintenant – vous aurez de la peine à le croire – ils lui ont même donné la direction du département ici, et il n'a toujours pratiquement rien publié. Il a, paraît-il, écrit un livre sur Hazlitt – Hazlitt, je vous demande un peu – sa parution a été annoncée l'an dernier, mais je n'ai pas vu un seul compte rendu dessus. Il ne doit pas valoir grand-chose. Enfin, toujours est-il que dès qu'ils ont donné le poste de professeur à Swallow, j'ai dit à Janet, ça va, j'ai compris, on fout le camp, mets la maison en vente, on s'en va à Darlington – ils me faisaient des avances depuis quelques temps. Un poste de professeur, tout de suite, et carte blanche pour développer le domaine qui m'intéresse – la linguistique et la stylistique – ils ont toujours détesté ça ici, ils m'ont barré la route chaque fois qu'ils ont pu, ils ont manipulé les étudiants par-derrière pour les persuader de laisser tomber mes cours ; j'étais ravi de décamper de cette ville, croyez-moi. C'était il y a dix ans, Darlington était alors une toute petite université, elle l'est toujours, j'imagine, mais ç'a été un véritable défi, et les étudiants sont très bons, vous seriez surpris. Bref, j'étais assez heureux, mais malheureusement, Janet ne s'y plaisait pas du tout, elle a pris l'endroit en grippe dès qu'elle l'a vu. Bien sûr, le campus est un peu sinistre l'hiver, en dehors de la ville, vous comprenez, en bordure des landes, c'étaient surtout des cabanes en préfabriqué à l'époque ; c'est mieux maintenant, on s'est débarrassés des moutons et le bâtiment de notre

département de Métallurgie a remporté un prix récemment, mais à l'époque, bref, on n'a malheureusement pas pu vendre la maison d'ici, tous les prêts étaient bloqués, alors Janet a décidé de rester vivre à Rummidge pendant quelques temps ; on pensait aussi que ce serait mieux pour les gosses. Desmond était en dernière année de collège, alors j'ai fait la navette et je suis revenu à la maison tous les week-ends, enfin, presque tous les week-ends, c'était un peu difficile pour Janet, difficile aussi pour moi, bien sûr, et puis j'ai rencontré cette fille, une des mes étudiantes de second cycle, vous comprenez, j'étais un peu seul là-bas, c'était inévitable quand on y pense, je l'ai dit à Janet, c'était inévitable – elle était au courant à propos de la fille, vous comprenez...¹.

C'est risible sans aucun doute. Cela ne me fait même pas sourire.

*

* *

¹ Ceci est un extrait des pages 23 à 25, d'un roman – évidemment, ai-je envie de noter – de David Lodge, *Un tout petit monde*, Paris, Rivages, [1984] 1992.

Depuis 1999

« A trop accentuer le séduisant portrait d'un penseur solitaire, on en oublierait presque qu'il n'a fait au contraire que parler à quelqu'un et que c'est dans cette parole à l'autre qu'il a conquis sa voix. Certes il parlait de lui-même, et uniquement de lui-même, "toujours de la même chose", pour reprendre la formule socratique que cite l'auteur des Miettes. Mais il en parlait à quelqu'un, indirectement bien sûr. Il parlait au singulier, dans les deux sens du terme » Vincent Delecroix

Depuis 1999, je prends des notes. Dans des cahiers. Je collectionne par écrit des actes, des séquences d'action de ma vie, celle des instants de tous les jours : il n'y en a pas d'autres. Des notes d'actes « très » quotidiens. Ce sont mes « journaux ». Elles ne ressemblent pas au récit autobiographique qui, écrit le plus souvent au passé, a pour personnage principal l'auteur. Même si je n'exclus pas de me mettre en scène, ce sont mes deux filles qui sont les personnages principaux de mes carnets. À la différence du récit autobiographique qui s'adresse au lecteur à travers

une construction littéraire, mes carnets n'ont aucun lien direct avec un lecteur. Le contrat d'authenticité que je crée est moins avec lui qu'avec moi-même. Ils ne se veulent surtout pas de la « littérature ». Ils sont une sorte de mise à plat plus ou moins radicale d'actions quotidiennes. Ce qui n'empêche pas – bien au contraire – les doutes sur l'intérêt public de cette autodescription phénoménographique.

Ces notes ne concernent donc pas des moments forts d'où je chercherais une identité, ni des événements historiques, comme dans des « mémoires » où l'histoire d'une société est souvent en jeu. Dans mes carnets, c'est la vie de quelques êtres vivant ensemble dans une maison qui est relatée. Ainsi, ces notes sont plus proches du journal intime qui raconte la vie au jour le jour alors que l'autobiographie se fait récit littéraire d'un passé plus ou moins lointain. C'est d'ailleurs à mon « journal » que je fais référence lorsque j'écris dans ces cahiers numérotés. Comme dans le journal intime, je veux éviter par mes carnets de notes que ne s'effacent et ne s'oublient les situations vécues. Mais, dans le journal intime, il y a souvent, sinon des réflexions, une belle écriture racontant des moments et des scènes. Dans mes carnets, il n'y a rien de tout cela : seulement des faits, des actions, des séquences d'actions, surtout celles de mes enfants, le rythme des journées. Et presque rien sur ma vie professionnelle ou sentimentale. Ces carnets qui ont l'effet de m'apaiser sont constitués de notes prises immédiatement sur des fragments de la vie, en train de se succéder, souvent sans importance, dans lesquels je ne cherche aucun sens à posteriori, aucune vision synthétique.

Pourquoi 1999 ? « On ne se guérit pas de soi, écrit Sartre. Usés, effacés, humiliés, rencognés, passés sous silence, tous les traits de l'enfant sont restés chez le quinquagénaire. La plupart du temps, ils s'aplatissent dans l'ombre, ils guettent¹ ». Mais pourquoi 1999 ?

*
* * *

¹ J.-P. Sartre, *Les mots*, Paris, Gallimard, 1964, p. 205.

Les faits

« *Les imbéciles réussissent généralement dans la tâche qu'ils ont entreprise : ce qui prouve d'abord qu'ils ne manquent pas d'intelligence, thèse que je voulais ici illustrer, et accessoirement qu'ils sont dangereux (du fait précisément qu'étant intelligents ils réussissent dans leur entreprise)* ». Clément Rosset

*
* *
*

À l'essentiel

Douleur, ai-je dit? D'abord quelques faits préliminaires dont je n'imaginai pas qu'ils n'étaient que des préliminaires. Voici sous l'expression d'un récit abrégé à l'essentiel, les actes de quelques personnes.

Première candidature, poste. Extraordinaire. C'était en 1988, à Montpellier, au département d'ethnologie, grâce à mon directeur de thèse, Claude Rivière, et à de bons relais sur place, Pierre Sansot, Jean-Bruno Renard et Danièle Vazeilles. Un coup de chance, un coup de réseau, qui prive d'autres candidats de ce poste, et en particulier des candidates locales. De ma chambre d'hôtel, j'appelle pour dire mon bonheur. À y repenser : que j'étais bien naïf de croire que c'était « fait » après le classement de la « commission de spécialistes ».

Me voilà donc maître de conférences. Je me sens bien entouré. Il y a même une collègue, qui avait également sollicité ce poste et restée « vacataire » au département d'ethnologie, particulièrement attentive à mon égard. Un jour, elle me dit avoir des informations à mon sujet. Et elle évoque un ensemble de médisances dont je serais l'objet d'autres collègues. Merci beaucoup! Une vraie amie... Quelques semaines plus tard, alors que mon père venait de mourir, elle prend l'attention supplémentaire d'envoyer, de Montpellier à Namur, une couronne de fleurs. Une autre « collective » avait été aussi adressée par le Département. Très bien! Merci, merci beaucoup!

Les mois passent. Le Sud me paraît loin du Nord et de ma famille. Je découvre dans un *Journal officiel* de février 1991 un poste vacant à

l'Université de Paris 12 avec spécialité : éducation pour la santé. J'en ai fait un an, après ma thèse, aux Facultés universitaires de Namur. Je candidate. La Commission de spécialistes, dont Claude Rivière fait partie, me classe « premier ». Mes réseaux travaillent bien... Une semaine plus tard, j'apprends que le Conseil d'administration n'a pas accepté le classement proposé. Un certain Hamonet, un médecin, aurait fait fonctionner, d'après mes informations, ses propres alliances pour influencer le vote de ce Conseil d'administration et bien vite placer « sa » candidate. Disons que, là, ma douleur a été brève.

C'est comme si j'avais bien fait de m'accommoder de cette décision. Au début de l'année académique suivante, un collègue de l'Université de Paris 8 contacte le département d'ethnologie de Montpellier pour signaler son désir de venir vivre au bord de la mer, près des bateaux. Je suis immédiatement averti. Nous réussissons à permuter nos postes. Mais dans l'opération, un autre fait survient. Les collègues de Saint-Denis reçoivent une lettre non anonyme, mais dont ils taisent l'auteur, décrivant mes défauts physiques, mes incapacités intellectuelles et pédagogiques. Sans doute trop d'incapacités décrites pour que l'information paraisse, disons, objective et honnête. À Montpellier, on s'interroge : « Qui a pu écrire ce courrier ? Qui est le corbeau ? ». Eh bien, c'est la gentille collègue qui m'a envoyé des fleurs et qui voulait me protéger. Et qui attendait surtout mon départ par la mutation qui aurait laissé mon poste vacant. Un jour, à mon nouveau domicile, un collègue de Montpellier m'appelle pour « poursuivre » le corbeau. « Laissons tomber ! », lui dis-je. Immédiatement, il coupe la communication téléphonique.

J'ai passé au département de sociologie de Paris 8 quelques belles années d'enseignement. Et de bonnes rencontres intellectuelles à l'EHESS et ailleurs : Luc Boltanski, Danièle Hervieu-Léger, Bruno Latour. Et mon amitié fidèle mais perturbante avec Élisabeth Claverie. Je suis malgré tout terrifié par la façon avec laquelle les responsables de laboratoire présentent en réunion les concours et les classements de leurs « poulains ». Des vrais propriétaires de chevaux ! Passons. À Saint-Denis, je ne peux oublier le dossier d'une collègue candidate à un poste de Professeur. Presque rien sur le CV. Elle fut classée « première » et à Paris 7 et à Paris 8. C'est une information en effet très banale. Cela m'avait alors beaucoup étonné. Un aperçu bibliographique de la candidate m'en dit plus

sur la force et l'efficacité d'autres réseaux. Extrême-gauchistes, ceux-là. Il fallait que je sois idiot pour penser qu'ils n'existaient pas. Il y a quelques jours, sur l'écran de mon ordinateur, j'ai revu le visage de cette collègue. Une sueur douloureuse.

C'est aussi alors que finit ce qui m'apparaît maintenant comme des préliminaires et que commencent quelques sales duretés.

Ainsi, alors que j'enseigne au département de sociologie de Paris 8, je me mets en tête de rejoindre à Paris 8 le département d'ethnologie-anthropologie. Ce fut une grossière erreur. « Ce sont des malades » : me prévenait-on. « Toi, là-bas! ». J'y rencontre Pierre-Philippe Rey, Sylvain Lazarus, Emmanuel Mendes Sargo et d'autres. Eh oui! Y surgit un conflit d'une violence inouïe. Il oppose véritablement deux camps. Je suis pris dans un des deux, malgré moi, par un « oui » trop rapide lors d'une conversation parmi les innombrables qui me dérangent le soir. De cette violence, il reste des traces sur Google (<http://www.asile.org/facoff/numero01/guerreprof/acussat.htm>), avec un discours de Mendes Sargo. Il fut prononcé à Paris 8 le 16 novembre 1998 : « J'accuse, puisqu'on veut que je suis accusateur, j'accuse Sylvain Lazarus d'expulser Jean-Luc Chevanne pour le véritable mobile, à mon avis, de préparer la mise à l'écart de Pierre-Philippe Rey, pour mettre en œuvre en coupe réglée du département, sous un concept que du reste il n'énonce qu'à demi-mot ». Et ainsi pendant de très nombreuses minutes. Cela fait rire parfois les auditeurs, si j'en crois les « didascalies » indiquées sur la page du site en question. Du lourd... Un autre monde.

Nous sommes donc en 1999. Là je commence à sentir (je veux dire viscéralement) ce qui peut est appelé une forte anxiété, une angoisse. Mon métier? Que faire? J'ai mon habilitation à diriger des thèses depuis 1993 et jamais je n'ai candidaté à un poste de Professeur. Il me faut partir. Février 1999 : poste vacant de professeur d'anthropologie à Paris 5. D'aucuns me conseillent de candidater seulement pour faire connaître mon CV, d'autres me font comprendre qu'aucun candidat ne fait l'unanimité. Il y en a surtout deux, déjà professeurs : Francis Affergan et Jean Copans. Concours à la mutation : chacun récolte cinq voix des membres de la Commission de spécialistes. Il faut, pour être élu, une majorité. Le concours à la mutation est suivi du concours entre les candidats maîtres de conférences. Grande satisfaction : je suis classé « premier » par

les neufs membres de ladite Commission. Raymond Boudon avait un rhume, m'a-t-on dit. Mais qu'arrive-t-il une semaine plus tard ? Appel de Jean-Pierre Warnier qui m'informe que le Conseil d'administration de Paris 5 a refusé le classement (cela constitue une pratique plutôt rare). Appel puis c'est tout, silence aussi des autres collègues qui avaient participé au vote. Depuis ce jour, l'accablement est resté présent, plus ou moins actif, parfois heureusement en simple toile de fond de mes jours.

Quelques jours plus tard, le hasard d'un jury de thèse : Bernard Valade m'explique les bonnes raisons qu'il a eues d'avertir le CA du classement malencontreux : Boudon n'était pas présent (le rhume prémédité?), une promesse avait été faite à Affergan, j'étais bien jeune, c'est Warnier le premier responsable, etc., etc. Et Warnier, Desjeux et les autres n'ont rien vu des stratégies de Valade associé à Laburthe-Tolra menant là une de ses dernières manœuvres professionnelles. Valade me convainc presque qu'il a été une victime ! À l'automne, Affergan récupèrera le poste et, en juin de l'année suivante, Copans en obtiendra un autre. Quand gauche et droite s'allient, que puis-je faire ? Rester digne, continuer. Sans doute. Mais aussi avoir mal, faire avoir mal à mes tout proches. Je ne cesse d'imaginer les différences de vie qu'aurait impliqué pour moi l'absence de ces « actes » des quelques collègues cités. Les couches différentes qui se seraient déployées pour faire un existant « un peu » différent.

Et ainsi, à l'Université de Picardie-Jules Verne, que Copans vient de quitter, je me retrouve Professeur. En 2001. Sur fond de l'accumulation de ces faits, je pense chaque jour que je n'ai pas (plus) de métier. Et avec quelques raisons complémentaires. La lourdeur des trajets vers Amiens, mais oublions cela ! « Mes » candidats chaque fois recalés par la commission de spécialistes amiénoise au concours de « maître de conférences »... et nommés l'année suivante au CNRS. Les doctorants : y en a-t-il à Amiens ? Oui, mais très fragiles. L'un (l'une) et l'autre me donnent quelque espoir. Masters ? Qu'en est-il ? En neuf années, pour le master un et le master deux, j'ai « dirigé » six mémoires. Incroyable ! Une seule fois, j'ai été sollicité pour participer à un jury de master un. Terrible !

Je ne ressens jamais tant la médiocrité que lorsque je vois le Campus d'Amiens, l'odeur dans les couloirs me crispe, les collègues qui s'acharnent à *agir* et à *réagir*, à échanger des courriels m'affligent. Ceux

des syndicats envoyés à la pelle achèvent de me désespérer. Et comment en sortir? J'ai peur du printemps, des postes publiés, de découvrir qu'ils sont formatés pour d'autres, je n'ai plus la force de candidater, de me mêler au concours, de me battre.

Je suis tenté en 2008. À Paris 5 : poste d'anthropologie, spécialité religion et politique. Jusqu'au moment où j'apprends la composition du comité de sélection. Il y a l'ancienne collègue de Paris 8, qui avait finalement choisi Paris 7, et... quelques autres. En pleine nuit, à 4 heures du matin, avec l'angoisse terrifiante de la rare lucidité, j'envoie un courriel à la Direction des ressources humaines de Paris 5, pour indiquer que j'annule ma candidature. Quel soulagement ressenti après quelques nouvelles heures de mal-être. Et c'est plus ou moins ainsi à la fin de chaque février, au début de chaque mars. Que va-t-il donc m'arriver? Peut-être mourir à Amiens?

*
* *

Effet des effets, 2010-2011...

Une année qui dit bien les effets des effets du fait! J'exerce mes enseignements à l'Université de Strasbourg. J'y fais mon service, selon l'expression souvent employée pour préciser que mon poste reste affecté à l'Université de Picardie. J'ai en effet procédé à un échange de services, mais non de postes, avec une collègue ethnologue, maîtresse de conférences à l'Université de Strasbourg, qui souhaitait tout à la fois se rapprocher de son domicile parisien et quitter quelques collègues strasbourgeois avec lesquels elle avait des différends significatifs. Et ainsi j'arrive à Strasbourg, au département d'ethnologie, encore très branché sur l'étude des populations lointaines, avec lequel je sens peu d'affinités épistémologiques, méthodologiques et théoriques. Même si j'y rencontre des étudiants appliqués, réactifs et qui s'adressent à moi pour les aider dans leur mémoire de licence ou de master, il me semble d'emblée inouï, décalé, impossible de leur présenter ma liste de sujets privilégiés (cf. encadré) que j'avais conçus, dans un moment d'enthousiasme, comme programme de recherche pour « faire de l'anthropologie », c'est-à-dire

observer des individus, des hommes, mais séparés, non regroupés dans des ensembles collectifs divers (j'y reviendrai dans une partie ultérieure).

À Strasbourg, je ne suis donc qu'en dépendance d'une opération d'échange. Je le perçois, je le ressens. Et ma collègue aussi, à l'Université de Picardie. Pourtant, j'ai déménagé, nous avons déménagé à Strasbourg. Avec l'idée d'une absolue naïveté qu'il serait facile et évident que j'y trouve rapidement un poste de professeur! Y a-t-il plus ridicule que la fragilité de ma position dans cette situation, mêlée à l'humiliation de demander d'en sortir? « Et cependant, fait dire Dostoïevski à un homme justement « ridicule », ce serait si simple : en un jour, *en une heure* tout pourrait s'arranger d'un coup!¹ ».

Faire de l'anthropologie
Sujets de mémoires ou de thèses

Principes de base :

- 1/ Notions de présence, de singularité, d'être. En lien avec des situations, des journées, du quotidien,
- 2/ Comparaisons,
- 3/ Réflexions et recherches méthodologiques mais toujours avec observations détaillées.

Vie quotidienne :

Observations très détaillées de journées avec continuité et variation, différence et répétition :

- comparer des situations paradigmatiques, par exemple, des mêmes cours, des petits déjeuners, de soi, d'un autre, des autres;
- comparer des situations en lien syntagmatique, leur continuité, les transitions, les différents modes de présence d'une personne.

Faire l'exercice avec un adulte, avec un enfant, un adolescent, une personne âgée, etc.

Le faire avec des personnes malades (Alzheimer ou hypermnésie, autisme, etc.).

Suivis de journées :

Se confronter à la difficulté de l'exercice, possibilité d'utiliser caméra ou webcam.

Tenter des comparaisons fortes : bébés, enfants, adolescents, personnes âgées, surdoués, handicapés (mentaux) divers (psychotiques), personnes malades (Alzheimer, hypermnésie, autisme), victimes, survivants.

Comparer des sportifs (coureur cycliste?), des hommes politiques, un boulanger, un fonctionnaire, un soldat, etc. (ou tout autre exemple...).

¹ F. Dostoïevski, *Le songe d'un homme ridicule et autres récits*, [1877] 2010, p. 530.

Mode mineur :

Comparer dans diverses situations le mode mineur :

- quand il y a un enjeu fort, une émotion, un évènement, une catastrophe ;
- quand il n'y a pas un gros enjeu ou qu'il est moindre, sans grandes conséquences

Selon ces cas : en quoi consiste le mineur dans la présence, ce qui amortit l'enjeu ? Comment se continue le mode mineur après, dans d'autres situations ?

La non-conscience dans l'action, la non-pensée d'un évènement, l'oubli d'un évènement : observation en direct, description, comparaison. Comparaison interculturelle du mode mineur, ou selon d'autres paramètres : âges, formes de handicap, etc. (à partir d'un nombre suffisant d'individus à observer).

Types, places, intensités du mode mineur dans des situations de conflit ou d'épreuve (ménage, hôpital, tribunal, guerre, etc.).

Chercher et trouver des modes d'observation et surtout de description pour décrire l'acte d'exister en majeur-mineur.

Animaux :

Mêmes exercices que ci-dessus :

- en particulier avec des grands singes : comparer des chimpanzés, des orangs-outans, des gorilles, etc. Continuité de leurs journées, variations et transitions, mode mineur ;
- comparer un chien, un chat ou un perroquet dans diverses situations, dans des configurations culturelles différentes.

Autres êtres non humains, observer leurs modes de présence en situation :

- Robots en laboratoires et en maison ;
- Intelligence artificielle dans un site Internet ;
- Divinités avec suivi de près dans des cultes : comparer les dieux des trois monothéismes, par exemple ;
- « social », « relation », « famille », l'effet de « majorité » (du plus grand nombre) : leurs modes de présence en situation ;
- le « social » (à définir) dans une situation : qui le voit, l'entend, qui le perçoit, qui le porte ? Dégager les modes de présence du social dans une scène. Puis comparer à d'autres scènes, etc.

Religion :

Les croyants : suivi de moments successifs, entretiens d'explicitation en vue de comparer les modes de restriction mentale, de nuances, de flous cognitifs, selon des univers religieux différents.

*

* *

Actes majeurs

« Mais les manquements sont des faits de tous les jours dus à la nature même de l'action qui constamment établit de nouveaux rapports dans un réseau de relations, et il faut que l'on pardonne, que l'on laisse aller, pour que la vie puisse continuer en déliant constamment les hommes de ce qu'ils ont fait à leur insu. » Hannah Arendt

Un acte A est majeur quand il est accompli sur le mode de la concentration, de la stratégie, de l'émotion, de l'effort, de la maîtrise, du contrôle, de la contrainte ou de la vigilance. Ce sont presque l'ensemble des termes-clés des différents paradigmes sociologiques ! Un acte B est aussi majeur, en tout cas le devient, quand son accomplissement génère des conséquences irréversibles ou inconditionnelles (ne laissant pas de choix de réponses). L'accomplissement majeur de A n'implique pas que les coprésents de la situation soient également sur le mode majeur. Comme moi écoutant ma collègue de Montpellier qui m'avertit que je suis l'objet de critiques agressives. Je l'écoute, sans plus, sans me méfier, sans penser qu'elle est « stratégique », ne percevant qu'une amabilité. L'acte majeur B est typiquement un vote, par exemple celui d'un conseil d'administration annulant un classement scientifique, quel que soit d'ailleurs l'état d'esprit des votants. Je peux supposer que l'état du rédacteur, lorsqu'il écrit plusieurs pages motivées pour gagner ce vote, est celui de la tension et du calcul des mots, alors qu'au même moment, je vis un soulagement heureux. Ma réception de la décision est très lourde. Au moment de l'information téléphonique, j'y ressens tout à la fois l'irréversibilité de l'acte dont je suis informé, la perte d'une belle chose et l'obligation de continuer dans l'état médiocre. Il s'en suit un long temps de ruminations, d'interrogations, d'obsessions s'infiltrant dans les actes les plus légers de mes journées. Une sorte de toile de fond difficile me suit, instant après instant. Elle n'empêche pas pour autant la continuité des scènes quotidiennes. Celle-ci reste telle en famille. Ce mode d'être vivant des actes légers de la routine de l'existence mais infiltrés de l'angoisse d'une difficulté autre est majeur. Actes et modes, majeur et mineur s'enchevêtrent donc et font la succession des moments.

« Albert, acceptez-vous de prendre pour épouse... ? ». La réponse « oui » est un acte majeur B. Elle n'implique effectivement pas, en tout

cas pas nécessairement, la tension du mode de l'acte A. Il s'agit d'un moment majeur, d'un instant décisif qui est d'ailleurs non seulement tellement préparé et bien amené, qu'il devient allant de soi, voilant sa dimension performative, mais aussi bien entouré de personnes, d'objets qu'il s'allège dans son accomplissement. Le rituel du mariage n'est pas un *acte d'institution*, comme le disait Bourdieu. Il y a bien la réponse performative des mariés qui peut être appelée acte d'institution, mais le rituel qui l'entoure constitue lui un *contexte de secondarisation* consistant à décaler, à ne pas voir, à ne pas percevoir cette dimension irréversible engagée. Le contexte rituel décale, joue, secondarise, allège, allège mais n'institue pas. Seul cet acte de la mairie, performatif, est instituant, mais n'est pas un rituel.

« Ton papa est mort ». Celui qui adresse cette phrase peut le faire sur un mode majeur. Moi qui reçois l'information, je vis un moment majeur qui imprègnera de sa lourdeur la plupart des situations et des instants qui suivront pendant plusieurs années. La continuité des journées modifiées quelques jours ne s'en trouve pas pour autant altérée. Comme ce coup de téléphone informant des décisions des conseils d'administration ne brise pas le cours des jours mais l'imprègne, non certes pendant plusieurs années, mais plusieurs semaines, plusieurs mois et suscite encore aujourd'hui de terrifiantes angoisses sur l'effet tellement différent que cette décision a entraîné sur ma vie professionnelle. La lucidité de la différence si un collègue n'avait pas rédigé des pages pour motiver un CA et générer une décision lourdement irréversible. J'ajouterais qu'une autre gestion de la situation, moins irréversibilisante pour chacun, eût été possible. Des actes individuels, mais qui laissent une marge à ceux à qui ils sont adressés ! À moi compris ! C'est ce dont me convainquent ces lignes – toute simples – de Sôseki, le romancier japonais, aussi professeur dans une université :

Il en va de même, quand il s'agit du pouvoir et de la puissance financière : que se passerait-il si l'on pouvait dire : « Untel ne me plaît pas, je vais le liquider », alors même que l'autre n'a rien fait, et si l'on se mettait à abuser de son pouvoir ? La personnalité d'un homme serait alors totalement détruite et, en même temps, un malheur en résulterait¹.

1 N. Sôseki, *Mon individualisme*, Paris, Rivages, [1914] 2004, p. 73.

Pour que je ne sois pas (plus) idiot ! Mon idiotie continue à chaque mois de février et mars, face à la dureté des campagnes, à leurs vanités devant le profil des postes prédésignant les élus, aux « dossiers » que je prépare et que je n'envoie pas. Un mode majeur de lourdeur, de lucidité, de sueur angoissante imprègne chaque année les premiers jours de soleil. Tous mes printemps sont manqués : je me plains et je pleurniche. Lorsque les instants continus de mon quotidien reprennent leur aisance, je suis dans le fond comme le prisonnier qui, se réjouit qu'aujourd'hui, il n'y a pas la pluie d'hier même si le vent est encore très fort, la température pas très élevée. Oui, c'est Primo Levi qui l'a écrit. Et bien sûr comparaison n'est pas raison. De toute façon, de nouvelles averses sont annoncées.

Donc, un acte devient majeur s'il implique une conséquence irréversible ou inconditionnelle. Un moment devient majeur s'il est accompli ou reçu sur le mode majeur de l'engagement. Des instants sont également majeurs s'ils imprègnent de lourdeurs des actes même légers et routiniers. L'acte performatif est majeur pour celui qui l'accomplit ou qui le subit, s'il détient des conséquences irréversibles et inconditionnelles. Cela n'exclut pas qu'il puisse être vécu sur un mode mineur pour l'un ou l'autre. Un acte potentiellement léger devient ainsi majeur si celui qui l'accomplit ou qui le subit le vit sur le mode majeur de l'engagement. Un instant (ou une situation) est bien majeur lorsque des actes légers et routiniers y sont imprégnés par la lourdeur et la pénibilité de sentiments, d'émotions, de pensées autres. Il apparaît aussi à l'observateur des existences que la dimension « totalement » majeure d'un acte est exceptionnelle mais survient plutôt dans des scènes, où restent des repères continus, des personnes, des appuis, des objets possédant des effets amortisseurs plus ou moins ressentis.

Ces effets d'actes d'institution, il est juste aussi, me semble-t-il, de les décrire. Les effets sur moi, anthropologue existant. Pauvre existant singulier. Sans aucun doute, les quelques humains désignés dans ces pages produiraient des compléments d'informations, des nuances, voire des rectifications. Mais ne corrigeraient pas la nature, la dimension majeure et les effets tout aussi majeurs des actes accomplis et subis.

*
* *

La continuité de l'amour

« Le jour venu, il [Mishima] prend une douche, se rase méticuleusement, passe son uniforme du Bouclier sur un slip de coton blanc et sur la peau nue. Gestes quotidiens, mais qui prennent la solennité de ce qu'on ne refera plus » Marguerite Yourcenar.

Jusqu'à présent, l'idiot que je suis a la chance de la continuité de généreux repères, ceux de l'amour. Et parfois, des rayons de soleil lui permettent de mieux sentir ce bien être de la continuité. Ainsi que le soleil intermettent des effets de la « recherche » et des livres écrits. C'est elle que je décris dans mes cahiers, des « journaux », que le lecteur connaît maintenant. Donc à nouveau, des lignes qui vont suivre, il ne peut pas tout comprendre. C'est normal quand un idiot parle ! « C'est toujours de la même chose ».

Dimanche 2 mai 1999

Manon réussit à faire du vélo pour la première fois. Cet après-midi sur la cour du garagiste de Boutigny et près du château d'eau de Cloches. C'est la troisième fois que nous faisons la tentative, cette année. Hier, j'ai senti que « cela » venait. Elle a roulé un seul mètre. Aujourd'hui, Manon installée sur son vélo : je l'aide puis elle part toute seule. Quelques mètres sur cette cour du garage. J'applaudis. Je regarde à peine le sourire de Manon. Ni elle, ni moi ne mesurons l'« évènement ».

Lundi 3 mai 1999

Je rentre à 20 heures de Paris. Manon, déjà dans son lit, m'appelle. Me raconte sa journée. Une stagiaire à l'école, des chips chez nous, une petite blessure à la jambe. « J'ai fait du vélo, me dit-elle, dans la cour de la maison, autour de la voiture ». Je suis étonné. Chantal la soutenait un peu. Elle avançait, s'arrêtait ou tombait rapidement. « Dans l'herbe, ce n'est pas facile ».

Mardi 4 mai 1999

C'est le jour de l'excursion scolaire au cirque. Il m'est arrivé d'« accompagner ». Pas aujourd'hui.

Mercredi 5 mai 1999

Manon revient de son cours de danse. Avant d'y aller, elle est tombée chez Mailys. Une grosse bosse sur le front. [...].

Aujourd'hui, près du Château d'eau, en vélo, Manon parcourt pour la première fois une longue distance, sans arrêt. Du début de la rue jusqu'au Château d'eau et demi-tour.

[...]

Samedi 15 mai 1999

Ce jeudi et ce vendredi, nous avons passé deux jours à Étretat et Fécamp. Nous quatre. Une chambre familiale. Le soir, Manon et Charlotte étaient bien excitées. Je leur ai lu une histoire, celle d'un lapin « Hop-là ». L'hôtel tous les quatre, c'est magnifique.

[...]

Mercredi 19 mai 1999

Hier, Chantal a installé des géraniums dans la cour. Et aussi du sable dans le petit bac à sable. La joie de Manon et de Charlotte quand elles y ont joué. Elles s'y occupent également d'une famille d'escargots dans une caisse avec des herbes et des feuilles.

Jeudi 20 mai 1999

Hier soir, vers 18 h15, je suis parti à Paris, j'ai pris le train à Rambouillet. Dîner avec Dominique Desjeux pour le poste à Paris 5. Je l'explique à table à Manon qui est étonnée que je ne vais pas à Paris pour travailler.

Lundi 24 mai 1999

Lundi de Pentecôte. Promenade avec Manon et Charlotte pour voir le petit cheval dans son pré.

[...]

Mercredi 2 juin 1999

Audition à Paris 5, après-midi. Et je suis « élu ». Super. Je suis rentré vers 17h45. Je vais avec Chantal et Charlotte rechercher Manon partie fêter l'anniversaire de Chloé.

Lundi 7 juin 1999

Je rentre de Paris vers 18 heures. Repas ensemble tous les quatre. Chantal raconte la conversation avec la maîtresse à propos du tee-shirt blanc nécessaire en vue du spectacle de la kermesse.

Samedi 12 juin 1999

Mercredi matin, j'ai appris que le Conseil d'administration de Paris 5 avait cassé le classement de la Commission de spécialistes. C'est terrible. Angoisse. Et aujourd'hui, c'est la kermesse de l'école. À 9 heures, la remise des prix et, à 14 heures, le spectacle. [...].

Mercredi 7 juillet 1999

Demain, le Tour de France passe à Boutigny, devant notre maison, rue de la Colonie. [...].

Samedi 10 juillet 1999

Pique-nique tous les quatre dans la forêt de Rambouillet. [...].
Acte d'authentification d'un temps de l'enfance qui a existé. Ces notes sont extraites du cahier numéro 1. Aujourd'hui, au début de l'année 2011, j'écris dans le cahier numéro 55. En 1999, Manon a six ans et Charlotte quatre ans. En ce mois de mai 1999, j'en suis à mes premières notes. Elles sont courtes, ont lieu le soir, mais ne s'écrivent pas tous les jours, loin de là. Elles pointent l'une ou l'autre de leurs activités principales.
Très vite – cette affaire « Paris 5 » en est-elle le déclic? –, au fur et à mesure des mois, l'écriture va se déployer différemment. D'abord chaque soir et ensuite, dans la mesure du possible, activité après

activité. Avec le souci qu'aucune n'échappe à ma prise de notes. Disons que je m'affaire pour un rien. À partir de 1999!

De détails d'amour en détails d'amour, le temps passe. En avril 2008, nous habitons à Amiens. J'écris alors dans mon cahier numéro 36. Le rythme des actions de Manon et Charlotte. C'est le congé de « printemps ».

Samedi 12 avril 2008

Je me lève à 9 heures. Manon descend à la salle de bain un peu après. Me dit qu'elle a terminé « L'autre » d'Andrée Chedid. Nous en parlons quelques instants. Elle me résume l'histoire à la salle de bain. Nous préparons la table avec des croissants et des pains au chocolat que Chantal a achetés à Auchan. Charlotte travaille un dossier sur l'Angleterre [à propos de son voyage qu'elle vient de faire avec sa classe] sur mon ordinateur. Manon prépare elle un dossier sur l'esclavage à Rome. Quand Chantal va chercher du pain vers 11h30, Manon l'accompagne vers la bibliothèque municipale pour y prendre un livre sur l'esclavage. Manon revient vite avec le livre, elle le lit à son bureau. Charlotte est dans sa chambre. Le repas à 12h45. Juste avant de manger, à table, je parle avec Manon de « L'autre » que j'ai commencé à lire. Après je continue à lire Chedid. Charlotte tape quelques lignes pour moi, puis va en ville avec Chantal pour acheter des vêtements. Manon lit un livre en anglais qu'elle a pris à la bibliothèque. Puis regarde « Le clan des rois » à la télévision. Charlotte revient vers 14h15 avec un pantalon bleu. Elle continue à taper pour moi. Manon regarde dans un livre de Chantal des monuments d'Écosse puis me montre sur une carte les villes d'Écosse. Elle remonte à son bureau : elle travaille les cours qu'elle pourrait manquer pendant sa semaine en Écosse. « Anticiper » comme elle dit. Elle joue avec Charlotte au Monopoly dans sa chambre. Je travaille devant mon écran d'ordinateur.

Repas spaghetti à 18h15. Manon surveille le tirage à l'imprimante de « L'Acte d'exister ». Charlotte prend sa douche puis elles continuent leur Monopoly. Infos régionales à France3. Manon et

Charlotte descendent juste avant 19h30 pour les grandes infos de France3. Manon lit un numéro des Dossiers de l'Actualité. Chantal relit le dossier « Angleterre » de Charlotte. Météo puis les infos de TF1. Nous remontons à 20h30. Bain de Manon. Charlotte travaille à mon ordinateur sur son dossier. Manon lit dans sa chambre.

Dimanche 13 avril 2008

Je me lève à 9h15. J'appelle Manon et Charlotte, déjà éveillées. Elles descendent. Petit déjeuner tous les trois. Tartines grillées. Manon travaille à son bureau, lit un texte de Descartes sur autrui. Travaille sur l'esclavage à Rome. Charlotte révise son allemand. Elles descendent à 12h45 pour le repas, remontent dans leur chambre. Manon me dit qu'elle est contente d'aller en Écosse. Je lui dis que « c'est bientôt ». Elle sourit. Elle est seulement inquiète parce qu'elle ne sait plus si elle a donné le deuxième chèque au lycée.

Je regarde à France2 Paris-Roubaix, à partir de 13h30. Charlotte travaille à mon ordinateur son dossier et Manon lit Zafon, L'ombre du vent, sur son lit. La course cycliste. Manon et Charlotte jouent au Monopoly. Elles descendent à 15h30. Sur le canapé, Manon mange un cornet de glace au citron. Charlotte, debout, mange une banane puis s'assoit sur le fauteuil Voltaire. Elles remontent à 15h45 dans leur chambre.

Coup de téléphone de Richard Pottier à 16h05 à propos du poste de Paris 5. Me donne le nom des membres du « comité de sélection ». Me parle des candidats. Je suis sur le palier du premier étage. Sur le fauteuil bleu, Manon écoute. Charlotte regarde la fin de la course. Ma conversation terminée, je descends vite et je vois le sprint à trois gagné par Boonen, à 17 heures. Je me sens énervé : ce poste de Paris 5. Manon et Charlotte regardent « Le clan des rois ». Je vais me promener en ville avec Chantal de 17h15 à 18h. Manon continue Zafon sur le fauteuil bleu du premier étage. À côté d'elle, je travaille à l'ordinateur. Charlotte est à son bureau. Dîner à 18h30. Bain de Manon et douche de Charlotte. Je regarde à 19h10 à France 3 les infos régionales puis les autres. Manon de-

scend à 19h35 sur le canapé puis Charlotte un peu après. Météo et infos à TF1. Nous remontons à 20h30. Charlotte m'aide pour faire des schémas à l'ordinateur. À mon bureau, je lis son dossier sur l'Angleterre. Manon lit dans sa chambre.

Lundi 14 avril 2008

Je me lève à 9h15. La nuit, j'ai envoyé un courriel à Paris 5 pour annuler ma candidature. J'en parle au petit déjeuner à Manon et Charlotte. Tartines grillées. Puis à son bureau, Manon travaille sur Giraudoux, « La guerre de Troie n'aura pas lieu ». Charlotte étudie du vocabulaire anglais. Manon fait aussi de l'histoire, Charlotte des maths et de l'allemand. Manon aussi de l'anglais, puis lit Zafon. Avec Manon, nous envisageons d'aller à la bibliothèque du campus pour repérer des livres sur Chedid. Elle regarde à son ordinateur des références sur le site de la bibliothèque. J'essaie de les réserver avec mon code-barre. Cela ne fonctionne pas.

Le repas à 13h. Charlotte a préparé des concombres et des tomates. Je vais avec Manon à 13h15 à la bibliothèque de l'Université. Nous demandons deux livres en magasin sur Chedid. Nous en trouvons un autre dans les rayons. Manon cherche aussi des livres sur l'esclavage à Rome. Je la laisse faire. Elle en trouve un. Retour à 14h. Manon travaille ses livres. Charlotte son anglais. À 15h15, nous descendons goûter : bananes pour Manon et pour Charlotte, orange pour moi. Elles regardent « Le temps des secrets » de Pagnol. Chantal rentre à 16h25 de Belgique. Manon lit Zafon sur son lit. Charlotte à son bureau.

Le repas à 18h. De la salade comme entrée pour Manon, Charlotte et moi. Après l'entrée, Manon, sur le canapé, continue Zafon. Charlotte s'occupe de la cuisson des steaks hachés et des pâtes. Nous les mangeons à 18h20. Bain de Manon. Charlotte me montre des photos de son enfance : elle les avait montrées samedi à la coiffeuse lorsqu'elle était passée prendre rendez-vous, en vue d'une coupe « plus court ». Le journal à Canal Plus. Je monte vite travailler à mon ordinateur. Les infos de France 3 à 19h30. Manon lit Zafon sur le fauteuil du premier étage. Toute affairée, Charlotte imprime son dossier sur l'Angleterre : plus de cinquante pages.

Météo à TF1. Manon et Charlotte descendent écouter les infos à TF1. Un reportage sur Mai 68. Nous remontons à 20h30. Je parle avec Manon dans sa chambre. Me dit que depuis quelques jours elle est triste le soir. Qu'elle pense à la mort. J'essaie de la rassurer. Lui conseille de prier ou d'écrire. Avec Charlotte à mon bureau, je vois les annexes de son dossier sur l'Angleterre. Je lui dis de faire une table des matières. Manon lit Zafon dans sa chambre.

*
* *
*

Chercheur-non-réseau!

« Eh bien! dites-le maintenant, ne suis-je pas un homme superflu, un homme de trop? N'ai-je pas joué dans toute cette histoire le rôle d'un homme de trop? Quelle stupide cinquième roue de carrosse!... Ah! c'est amer, bien amer!... Oui, mais comme disent les gens qui traînent les lourds bateaux sur la Volga, encore un coup, un seul petit coup de collier, encore un petit jour et puis un autre, et il n'y aura plus pour moi ni amertume ni douceur » Ivan Tourgueniev

Vingt ans donc dans les universités de France : je classe les visages des collègues rencontrés en quatre catégories : les médiocres, les très nuls, les faux amis et les très méchants. Pour chaque catégorie, je dispose de faits avérés. Il n'est pas exclu qu'un même visage appartienne à deux, trois ou quatre catégories. En dehors de celles-ci, il y a peu de monde. Je ne m'y suis jamais habitué. Récemment, au Conseil national des universités, le CNU, une sorte d'instance souvent ridiculisée par les décisions qui y sont prises collectivement, j'y examine des dossiers de collègues sociologues ou ethnologues par rapport auxquels je me sens « rien ». Beaucoup sont si actifs, organisateurs de multiples colloques, conférenciers dans toutes les parties du monde, directeurs de ceci et de cela, dont une bonne dizaine de thèses. Les thèmes et les contenus de toutes ces recherches me semblent tellement lointains.

Cet échec dans l'institution me rend honteux vis-à-vis de mes parents, des vrais sacrifices qu'ils ont consentis pour les études de leur fils.

Il m'arrive quelquefois de penser prétentieusement à Georg Simmel et à Gregory Bateson, dont les œuvres hétérodoxes ne leur ont pas garanti un parcours institutionnel sans embûches... De mon échec, je suis seul responsable, je ne connais pas le code de l'Université et si je le connaissais, je serais dans l'incapacité de l'appliquer. C'est cela être idiot, être déconnecté, ne pas être avec les autres, ne pas jouer leur jeu, leur code : discuter et rediscuter sur la maquette des enseignements tous les deux ans changée, aller à des colloques, débattre et interroger en séminaire, avoir le « bon » ami, la « bonne » amie. Dire des choses intelligentes. Se prendre au jeu des débats administratifs et des discussions scientifiques. L'idiot est impuissant à interagir, à être compétent. À faire campagne pour obtenir un poste qui me semblerait plus juste. Certains autres lui semblent trop intelligents pour son humble habilité. D'autres sont des simples manoeuvriers. Sans doute, l'idiot ne détient pas non plus la « bonne » trajectoire sociale.

L'idiot est sans cesse humilié et il le ressent : quand un collègue ne lui envoie pas son nouveau livre, alors que lui, l'idiot le fait à chaque nouvelle publication, quand un autre collègue ne le sollicite pas pour un jury de thèse ou d'habilitation, surtout quand le travail est excellent et qu'il concerne ses thèmes de recherches, quand il n'est pas invité à un colloque où sa compétence pourrait s'exprimer, quand il n'est pas cité là où il pense qu'il devrait l'être, quand il est oublié à l'occasion de la préparation d'un numéro spécial de revue sur... Pour cet idiot-là, la moindre critique, même diffuse, sur ses écrits constitue un poids durable, et encore plus fortement si elle n'émane que d'un laborieux artisan de la discipline.

Le voyage de Shirley Strum chez les babouins n'est pas loin :

Il n'est que trop facile de sombrer dans la mesquinerie, l'émotivité et le chagrin. À cet égard la science n'est pas différente des autres activités humaines. J'ai bien ri en lisant un éditorial du journal Science, écrit par quelqu'un qui avait fui l'univers impitoyable de la haute finance pour se réfugier au sein de l'université. Son article annonçait son retour au monde des affaires. Il ne supportait pas les rivalités féroces, les coups fourrés et l'acharnement au travail des milieux scientifiques. À côté, les hommes d'affaires sont des enfants de chœur, disait-il. Cela explique bien des choses².

¹ S.C. Strum, *Voyage chez les babouins*, Paris, Seuil, [1987] 1995, pp. 206-207.

Les universitaires, chercheurs, enseignants-chercheurs sont comme des singes hyper-habiles. C'est normal qu'ils soient si habiles : la moyenne de leur quotient intellectuel n'est « logiquement » pas inférieure à celle du reste de la population. Mais pourquoi sont-ils aussi singes ? Lisez Strum ou Latour : parce que sans cesse ils négocient, s'allient, se mésallient, se désallient, rivalisent et ne possèdent pas d'amis stables et fidèles. Et moi, je ne suis pas très habile, et je ne suis pas un singe, prêt à écrire pour détruire, je défends et tente de cultiver en théorie, en éthique et en pratique, non pas le repos, mais la reposité sur des appuis, ceux que n'ont pas les singes, des objets, des personnes et parfois même des dieux. Roland Barthes écrit des choses justes sur l'importance du « neutre », face au maximalisme politique par lequel « les conduites politiques se radicalisent : arrogance des langages, violence des actes : partout un totalisme (sans parler forcément du totalitarisme) politique ». Tiens, à propos de singes, les universitaires dominants (donc, pas nécessairement les chercheurs, les vrais) sont-ils aussi les mâles dominants, au potentiel sexuel convoité, un peu comme dans le « tout petit monde » de Lodge ? Là aussi, je me sens un idiot !

1 J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau : la transparence et l'obstacle*, Paris, Gallimard, 1976, p. 9.

Je préfère les voyages en moi que les voyages au loin, chez d'autres, mais sans doute me ressemblent-ils en bien des aspects. « À tort ou à raison, Rousseau n'a pas consenti, selon Starobinski, à séparer sa pensée et son individualité, ses théories et son destin personnel. Il faut le prendre tel qu'il se donne, dans cette fusion et cette confusion de l'existence et de l'idée³ ». Dans ce cas, c'est mieux quand un grand homme est aussi génial. Sinon, tant pis... Je ne peux penser l'anthropologie sans un effet d'autoconnaissance. Elle m'apprend aussi à savoir qui je suis. L'activité de la passivité, un dosage parfois surélevé de celle-ci, la fatigue du monde, en particulier de l'Université, de ses règles, de ses codes et aussi du savoir des sciences sociales vis-à-vis de laquelle je me sens dedans-dehors, plus dehors que dedans. Quel effet cela fait donc d'être un chercheur isolé, séparé, sans réseau et sans connexion, presque sans « attachement », selon les mots de l'anthropologie des sciences et de la théorie de l'acteur-réseau ? D'être un chercheur-non-réseau !

*

* *

8h12, un jour comme un autre, je pense au « fait ». Je le nomme ainsi, il constitue l'effet de présence des diverses situations (Paris 8, Paris 5, etc.) que je viens de raconter. Je le ressens comme un poids. Il fait que je ne me sens pas léger. Il empêche que je me dise : « Je suis heureux ». Le fait est effectivement devenu une lourde présence à mes côtés. Il crée quelque chose qui s'appelle « mal-être ». Le sentiment de l'échec. J'ai la perception nette que si « cela » ne s'était pas fait, ma vie aurait été différente. Lapalissade tragique : cela aurait pu ne pas avoir lieu. Lucidité que ce que j'écris aurait sans doute été autrement reconnu, si cela n'avait pas eu lieu. Et eux, je me retiens de les citer, qui y sont : ils n'écrivent que des litanies.

8h16, le même jour, je n'y pense plus, mais je continue à porter. « Tu as la tête ailleurs », me dit-on. L'effet des instants de pensées directes se prolonge visiblement pour les autres, intérieurement pour moi qui réagis ça et là dans l'amertume, la rancœur, le malaise quand je suis à nouveau confronté aux choses même petites de l'institution. Elles me bloquent, me font hésiter, reculer souvent, elles me font peur. Ce sont les effets du fait qui engendrent réverbération sur réverbération.

Je m'entends régulièrement dire, en diverses circonstances de ma vie universitaire, d'enseignant et de chercheur, ceci :

- *Aujourd'hui, je préfère rester chez moi. Je n'irai pas à la réunion.*
- *Je préfère ne pas venir. Les couloirs, les bureaux, ce n'est pas mon affaire. S'il fallait que je vienne tous les jours et toute la journée, ce serait pire que France Télécom.*
- *OK, je viens mais pas longtemps, je rentre vite à la maison.*
- *Non, je suis fatigué, je vous en prie, ne me donnez pas cette thèse à lire : il y a trop de trucs à faire en cette période.*
- *Oui, je veux bien partir à ce séminaire, mais je veux qu'il y ait des amis. Donc, tu viendras aussi ?*
- *Vous devriez lire ce livre-ci et aussi celui-là. Pour comparer avec ce que j'essaie de faire. Vous me direz.*
- *Allez, tu ne veux pas le faire à ma place ?*
- *C'est fou, il ne m'a pas contacté pour ce colloque. Et lui non plus pour le numéro spécial sur l'anthropologie. De toute*

façon, je suis habitué. Je resterai à la maison. Toujours se déplacer, voyager, cela me fatigue.

– Il me faudrait une Fac tranquille, avec quelques étudiants et des collègues sympas. Finies les ambitions. J'ai raté. Un point c'est tout!

Ou encore ceci :

– Voulez-vous faire cet enseignement-là?, me propose un collègue.

– Ce n'est pas vraiment mon domaine, j'aimerais mieux pas.

– Tu devrais venir aux réunions pour le nouveau quadriennal.

– N'est-ce pas toujours la même chose, je préfère pas.

– Tu veux qu'on organise ensemble une journée d'études?

– Sur quel thème? Je préfère pas.

– C'est à toi à prendre la direction de l'équipe.

– Tu sais, j'aimerais mieux pas.

– Dans la vie, il faut se présenter, dire qui on est. Tu dois dire ce que tu as fait, quels sont projets dans les cinq ans qui viennent? Sinon, tant pis, reste où tu es! Raconte-leur que tu as envie de travailler avec eux.

– Ce n'est pas facile pour moi, j'aimerais mieux pas.

¹ I. Gontcharov, *Oblomov*, Paris, Gallimard, [1859] 2007.

² H. Melville, *Bartleby*, Paris, GF-Flammarion, [1853] 1989.

Je m'explique ces propos en faisant référence à deux personnages de la littérature que j'ai rencontrés récemment au hasard de mes lectures, Oblomov¹ et Bartleby². J'ai d'emblée pensé que j'étais en train de leur ressembler. Ils me disent comment je suis aujourd'hui, comment je suis devenu. Ce que m'a fait le fait, Oblomov et Bartleby m'aident à le comprendre.

Qui est Oblomov? Héros d'un roman de Gontcharov, il est un propriétaire terrien de la Russie du XIX^e siècle, qui n'aime pas « travailler ». Il préfère rester étendu, en robe de chambre. Oblomov sait qu'il doit prendre des décisions, en particulier pour son domaine qu'il est censé gérer. Il est ainsi tourmenté par la nécessité et le devoir d'agir. Il ne supporte pas les changements, les imprévus, les soucis. Quand surgit un problème, il est perdu, il demande conseil mais il refuse de changer son mode d'être.

« Tu es une botte de paille » lui dit son ami. Mais Oblomov fut d'abord un inquiet, un nerveux, parfois un obsédé. Il est tendu, excité par des pensées vives qui semblent parfois bouillonner dans son esprit. Jeune, Oblomov avait des projets, de l'ambition, des désirs. Ainsi comme Oblomov je suis. Quand la lourdeur de l'inquiétude, de la tension, de l'agitation me convainc de me reposer, quand la peur de l'affairement m'incite au repli. Quand je me repose sur l'action des autres. En famille sans aucun doute. Mais aussi à l'Université, même pour un dossier à remplir : il y a bien quelqu'un d'autre qui le fera. On peut même signer à ma place. Quand j'ai envie de la mer, de m'asseoir pour la regarder, de me promener sur la plage. J'y pense. Je me sens tendu lorsque je repère un livre à lire, très tendu lorsque je reçois une thèse en vue de participer à un jury de soutenance. L'idée de candidater à un poste vacant m'effraie, avant de me laisser sur place, figé à ne rien faire.

Qui est Bartleby ? C'est un personnage de Melville. Un scribe qui, au début de son travail, « ne prenait pas le temps de digérer, travaillait jour et nuit, copiant à la lumière du soleil et à celle des bougies » (p. 19). Puis il commence par ses réponses à surprendre son employeur lui demandant de faire telle ou telle chose. Ainsi comme Bartleby je suis. Comme lui qui aimerait mieux « ne pas », qui le dit, sans choisir, sans prendre une position affirmative ou négative, je réagis à l'annonce d'une vacance de poste dont l'obtention me ferait plaisir mais dont le concours me fait peur. Et alors, je préfère ne pas. J'ai effectivement déjà entendu cette expression de ma bouche, restant équivoque, hésitant, ne sachant pas, prêt à me retirer sans trop me retirer. Comme si l'entre-deux de cette place me faisait du bien, amortissait, désamorçait le poids de l'affrontement et m'évitait l'ennui de la retraite totale. Dans cette indécision, je me présente également lorsque l'on me parle d'un article intéressant à lire, lorsqu'un collègue élabore un projet de colloque ou de séminaire, me demande d'y participer.

*
* *
*

OBLOMOV

« Car Oblomov aurait bien voulu que tout devînt propre dans sa maison, mais il aurait aussi souhaité que la chose se fit insensiblement, et comme allant de soi. » (p. 43)

« Il ne lui venait pas à l'idée que l'air de cette chambre, rarement renouvelé, et le fait d'y rester confiné pouvaient nuire à sa santé davantage encore que l'humidité vespérale. Il oubliait aussi que de surcharger son estomac comme il le faisait pouvait égaler une sorte de suicide. L'habitude se montrait plus forte que toute frayeur. » (p. 102)

« Il était parfois saisi d'une terreur nerveuse : il s'épouvantait du silence environnant, ou bien encore, sans savoir pourquoi, il sentait des fourmis lui courir sur tout le corps. Il louchait maladivement vers les coins obscurs, à la recherche d'on ne sait quelle apparition surnaturelle que, bien entendu, il redoutait. » (p. 102)

« Le déménagement effrayait davantage Oblomov ; c'était le dernier malheur, le plus frais, mais il était pour l'instant dans une disposition d'esprit si paisible, qu'il se racontait des histoires et ne s'effrayait, en fin de compte, pas du tout. Bien sûr, il prévoyait ce déménagement, et cela d'autant plus que Tarantiev s'en était mêlé, mais il reculait l'échéance d'au moins une semaine. Et l'idée de cette semaine de tranquillité gagnée le remplissait presque de bien-être. » (pp. 143-144)

Son ami : « - Pour le travail, et pour lui seul. Le travail, c'est le sens, la force et le but de la vie, de la mienne en tout cas. Évidemment toi, tu as banni le travail de ton existence, mais à quoi ressemble-t-elle, cette existence ? Je vais essayer une dernière fois de te... soulever. Mais si après cela tu continues à moisir ici, avec des Tarantiev et des Alexeïev, eh bien je t'assure que tu seras définitivement perdu ! Maintenant ou jamais ! conclut-il.

Oblomov l'écoutait, alarmé.

- Ne me gronde pas, Andreï, aide-moi plutôt ! implora-t-il. - Je sais tout cela, je comprends

tout cela, mais je n'ai ni force, ni volonté. Donne-moi donc cette force et cette volonté qui me manquent, et l'intelligence aussi, et puis mène-moi où tu voudras. Je marcherai derrière toi.

- En arriver là ! toi, dit Andreï. - Je te revois encore, jeune, mince, vif, je te revois encore allant chaque jour de Pretchistenka à Kordrino, et aussi là-bas, dans le jardinet... » (p. 246)

« Dès les premiers instants où j'ai pris conscience de moi-même, j'ai senti déjà que je m'éteignais. Je m'éteignais quand je rédigeais mes rapports au bureau, je m'éteignais quand je trouvais dans les livres des vérités dont je ne savais que faire. Je m'éteignais parmi mes camarades quand j'écoutais leurs ragots, leurs bavardages méchants et plats, je m'éteignais en voyant l'amitié faussement entretenue par des réunions sans cordialité. » (p. 247)

« Telle était la philosophie de ce Platon en robe de chambre. Et cette philosophie le berçait au milieu des problèmes du devoir, de la liberté, de la prédestination. Il avait été élevé non pour devenir un gladiateur combattant dans l'arène, mais pour rester un spectateur paisible des combats d'autrui. Et avec l'âge, les émotions et les remords le hantaient de moins en moins. Il s'allongeait, tranquille, dans le cercueil spacieux du reste de ses jours, cercueil fabriqué de ses propres mains. Ainsi faisaient les ermites des thébaïdes qui, se détournant de la vie, creusaient eux-mêmes leur tombeau. » (pp. 525-526)

« Ilia Ilitch trépassa sans douleur (du moins apparente). Il s'arrêta de vivre comme s'arrête une montre qu'on aurait oublié de remonter. » (p. 538)

« - Ce n'était pas là ma question. J'aurais voulu savoir comment il est possible de devenir un mendiant, de tomber dans cet état ? Cela arrive-t-il tout à coup, ou peu à peu ? Et cela est-il sincère ou mensonger ? » (p. 543).

BARTLEBY

« - Plaît-il ? demanda-t-il bénévolement.

- Les copies, les copies, dis-je en hâte. Nous allons les collationner. Là... et je lui tendis le quatrième exemplaire.

- J'aimerais mieux pas, dit-il, et il disparut doucement derrière le paravent.

Pendant quelques instants, je restai figé en statue de sel à la tête de ma colonne de clerks assis. Puis, me recomposant, je m'avançai vers le paravent et demandai raison d'une conduite aussi excentrique.

- POURQUOI refusez-vous ?

- J'aimerais mieux ne pas le faire. » (p. 22)

« - Voulez-vous me dire, Bartleby, où vous êtes né ?

- J'aimerais mieux pas.

- Voulez-vous me dire QUOI QUE CE SOIT à votre sujet ?

- J'aimerais mieux pas. » (p. 34)

Et ainsi de suite de demande en demande. Le commentaire de Gilles Deleuze en postface est très explicite : « On a remarqué que la formule, *I prefer not to*, n'était ni une affirmation ni une négation. Bartleby « ne refuse pas, mais n'accepte pas non plus, il s'avance et se retire dans cette avancée, il s'expose un peu dans un léger retrait de la parole ». L'avoué serait soulagé si Bartleby ne voulait pas, mais Bartleby ne refuse pas, il récuse seulement un non-préféré (la relecture, les courses...). Et Bartleby n'accepte pas davantage, il n'affirme pas un préférable qui consisterait à continuer de copier, il en pose seulement l'impossibilité. Bref, la formule qui récuse successivement tout autre acte a déjà englouti l'acte de copier qu'elle n'a même plus besoin de récuser. La formule [...] creuse une zone d'indiscernabilité, d'indétermination qui ne cesse de croître entre des activités non-préférées et une activité préférable. Toute particularité, toute référence est abolie. [...] *Je préférerais rien plutôt que quelque chose* : non pas une volonté de néant, mais la croissance d'un néant de volonté. Bartleby a gagné le droit de survivre, c'est-à-dire de se tenir immobile et debout face à un mur aveugle. Être en tant qu'être, et rien de plus. » (pp. 175-176)

Et lorsque l'employeur quitte les lieux et prie Bartleby d'en faire autant :

« - Le moment est venu, vous devez quitter cet endroit ; je suis désolé pour vous ; voici votre argent ; mais vous devez partir.

- J'aimerais mieux pas, répliqua-t-il en continuant à me tourner le dos. » (p. 39)

« - Maintenant de deux choses l'une. Ou vous consentez à nous prendre en main ou l'on va vous prendre en main. Dans quel genre d'affaires aimeriez-vous entrer ? Voudriez-vous de nouveau faire de la copie pour quelqu'un ?

- Non ; j'aimerais mieux ne pas changer.

- Voudriez-vous une place de commis dans un magasin de tissus ?

- C'est trop enfermé. Non, je ne voudrais pas être commis ; mais je ne suis pas difficile. » (pp. 50-51)

Bartleby fut emmené en prison, il cessa de manger. Quand son employeur est allé lui rendre visite :

« C'est un Bartleby décharné qui m'apparut, curieusement recroquevillé au pied du mur, couché sur le flanc, les genoux relevés et la tête reposant sur les pierres froides. Rien ne bougeait. Je marquai une pause ; m'approchai de lui ; me penchai et vis que ses yeux sans éclat étaient ouverts ; à ce détail près, il semblait profondément endormi. Quelque chose m'incita à le toucher. Je tâtai sa main, un frisson aigu courut le long de mon bras puis descendit de l'échine aux pieds. » (p. 56)

Créer l'anthropologie

« En ce moment ils découvrirent trente ou quarante moulins à vent qu'il y a dans cette plaine, et, dès que don Quichotte les vit, il dit à son écuyer : « La fortune conduit nos affaires mieux que ne pourrait y réussir notre désir même. Regarde, ami Sancho ; voilà devant nous au moins trente démesurés géants, auxquels je pense livrer bataille et ôter la vie à tous tant qu'ils sont. Avec leurs dépouilles, nous commencerons à nous enrichir ; car c'est prise de bonne guerre, et c'est grandement servir Dieu que de faire disparaître si mauvaise engeance de la face de la terre. – Quels géants ? demanda Sancho Panza. – Ceux que tu vois là-bas, lui répondit son maître, avec leurs grands bras, car il y en a qui les ont de presque deux lieues de long. – Prenez donc garde, répliqua Sancho ; ce que nous voyons là-bas ne sont pas des géants, mais des moulins à vent, et ce qui paraît leurs bras, ce sont leurs ailes, qui, tournées par le vent, font tourner à leur tour la meule du moulin. – On voit bien, répondit don Quichotte, que tu n'es pas expert en fait d'aventures : ce sont des géants te dis-je : si tu as peur, ôte-toi de là et va te mettre en oraison pendant que je leur livrerai une inégale et terrible bataille. » » Miguel de Cervantès

1 M. de Cervantès, *L'ingénieur hidalgo don Quichotte de la Manche* (I), Paris, GF-Flammarion, [1605] 1969, p. 92.

Et « Sancho Panza accourut à son secours de tout le trot de son âne et trouva, en arrivant près de lui, qu'il ne pouvait plus remuer, tant le coup et la chute avaient été rudes¹ » ? Oui, il n'y a pas que Bartleby et Oblomov.

– Refondons l'anthropologie ! Créons, inventons !, dis-je à un ami.

– C'est un peu décalé, me répond-il, ton projet, tout seul, tu ne crois pas ? Je ne crois pas à ton idée de refonder une discipline. Elle existe.

Une amie m'a fait un jour savoir que mon ambition de l'anthropologie, sa nouvelle fondation, sa définition, une anthropologie stricte, elle-même, non synonyme, lui fait penser à don Quichotte se lançant dans

ce combat contre des moulins à vent. Pour l'anthropologie, contre la sociologie, je combats encore. Mais les adversaires sont trop forts. Même les alliés possibles sont contre moi, me semble-t-il. En tout cas, ils ne sont pas avec moi. Je rêve, je ne vois pas, je ne comprends pas, je suis impatient, je veux l'affirmer tout de suite, publier très vite. Je suis comme un enfant qui ne comprend pas, qui ne sait pas. Je ne veux pas savoir. Je ne sais pas vraiment que je combats sur un terrain décalé par rapport à ma place, par rapport à l'évidence de la réalité, à la contrainte des réseaux, des institutions. De mes propositions « anthropologistes » affirmées, je sors encore plus décalé, épuisé de supporter les coups, ceux de l'humiliation. Et je geins alors sur l'hypocrisie des collègues stratèges. Au fond, j'aimerais peut-être savoir faire, concrètement, comme eux. Qu'on me l'apprenne vite et que ce soit sans effort de ma part. Seul et décalé, seul mais libre de dire, d'écrire comme je le sens, impatientement, rapidement, puis me plaignant sur les conséquences de cette liberté.

Faire exister l'anthropologie comme discipline à la fois empirique et générale – deux des moindres qualités attendues d'une discipline –, exclurait-il alors d'exister sur l'échiquier intellectuel², où il n'y a de place que pour l'anthropologue des phénomènes sociaux ou l'anthropologue général? Et surtout si cette anthropologie-là insiste sur le mode mineur de la réalité, le minimal? C'est le fil conducteur de mes ouvrages. Cette anthropologie, qui ne soit pas seulement sociale (sociologie ou ethnologie) ni générale, qui ne soit pas une sous-discipline de la sociologie ou une sur-discipline des sciences de l'homme, semble paradoxalement associée à un statut mineur (comme il y a des genres mineurs en littérature) et l'anthropologue qui la revendiquerait passerait pour un « idiot », au moins selon le sens étymologique du terme. Dans le couple majeur/mineur sollicité par Deleuze, la majorité équivaut à une norme, un étalon et la minorité correspond à l'infraction, à l'écart, au détail. L'anthropologie existentielle, des humains et des para-humains, est mineure. Elle semble aujourd'hui hors-système ou sous-système, ne participant pas aux canons en vigueur pour lesquels l'anthropologie est profondément sociologique, théorie des relations et des communications. « L'auteur mineur, écrivent Deleuze et Guattari, est l'étranger dans sa propre langue »³. Être idiot, c'est être *trop* coupé du monde, être *trop* particulier⁴. Le mode mineur des hommes, en tant que dimension non partagée

¹ Comme le laisseraient supposer les quelques états des lieux des « anthropologues » en France.

² G. Deleuze et F. Guattari, *Capitalisme et schizophrénie. Mille plateaux*, Paris, Minuit, 1980, p. 133.

³ Cf. aussi l'analyse de Vincent Delecroix sur l'œuvre de Kierkegaard et ses remarques sur l'idiotie comme pensée singulière et de la singularité : V. Delecroix, op. cit., p. 107.

et non pertinente, est elle-même une couche spécifique d'idiotie. Elle ne peut évidemment être la seule, constitutive de l'existence et des façons d'être présent.

Je ressens constamment la façon dont une réflexion sur le mode mineur et la reposité rencontre une triple résistance dans la mesure où elle touche trois caractéristiques essentielles des sciences sociales. Plutôt que l'analyse de la diversité socioculturelle des collectivités, des situations ou des événements, le mode mineur concerne une donnée anthropologique fondamentale. Ensuite, plutôt que d'analyser les enjeux collectifs d'une société à partir de ses intérêts, de ses pôles de signification ou de ses rapports sociaux, la réflexion sur le mode mineur porte sur les détails sans importance et les choses périphériques. Enfin, et ce n'est certainement pas la moindre résistance, le mode mineur a trait en particulier à la capacité de dégagement de l'être humain par rapport aux autres êtres, aux objets, aux événements alors que les sciences sociales valorisent implicitement ou directement l'engagement politique. Et pourtant je suis convaincu de la pertinence analytique du mode mineur, en tant qu'il propose une autre organisation des données, en dehors de ses thémata¹ classiques : l'ordre, le sens, le système, la rationalité et leurs contraires. Les thémata, ce sont les représentations fondatrices d'une discipline, devenant à diverses étapes de son histoire des sources d'intelligibilité. Le « mode mineur » pourrait ainsi se poser comme un autre « thème ».

À ce propos, dans le cours de Roland Barthes au Collège de France, sur « le neutre », en 1977-1978, oscillation, repos, retraite, conscience, sensibilité, Tao et Lao-tzeu constituent des thèmes récurrents. « Le neutre, c'est l'invendable », répond Barthes à un interlocuteur sceptique sur son projet d'écrire un livre². Et lui-même de citer Maurice Blanchot à propos de ce neutre :

En une simplification évidemment abusive, l'on pourrait reconnaître, dans toute l'histoire de la philosophie, un effort soit pour acclimater et domestiquer le "neutre", en y substituant la loi de l'impersonnel et le règne de l'universel, soit pour récuser le neutre en affirmant la primauté éthique du Moi-Sujet, l'aspiration mystique à l'Unique singulier. Le neutre est constamment repoussé de nos langages et de nos vérités³.

¹ Cf. G.G. Holton, *L'imagination scientifique*, Paris, Gallimard, [1978] 1981 et aussi J.-J. Berthelot, *L'intelligence du social*, Paris, PUF, 1990.

² R. Barthes, *Le neutre*, Paris, Seuil/Imec, 2002, p. 39.

³ *Ibid.*, p. 237.

En *sciences sociales*, l'idiot, c'est donc celui qui pense qu'il n'y a de réalité qu'individuelle, qui s'intéresse seulement aux individus singuliers, présents, existants, en situation. N'est-il pas idiot aussi celui qui croit qu'il peut atteindre le réel, décrire les présences individuelles, les gestes de chacun et les états d'esprit. L'idée, la réalité et le problème méthodologique de l'inépuisabilité des êtres sont au centre de l'anthropologie. Il y a d'une part l'extrême singularité de chaque être avec ses pensées, ses mimiques, ses actes, ses objets, dont beaucoup n'ont pas d'effet, de pertinence au-delà de quelques moments et même à l'instant *t* de leur déploiement, et d'autre part la capacité à oublier, à ne pas voir les détails de la singularité, les siens et ceux des autres, dans une situation commune. Mais ils sont là, constitutifs du volume d'être de chacun. Si la sociologie est la science sociale de la déperdition de la densité de ces singularités, l'anthropologie pourrait être la science du volume des êtres. Les notions de présence ou d'existence s'inscrivent précisément dans cette perspective d'atteindre *des restes* laissés par les logiques d'action.

L'anthropologue oublierait-il ainsi que « le réel, l'existence en tant que fait singulier, sans reflet ni double : une idiotie donc¹ » est inatteignable ? Il ne veut pas le savoir, idiot lui-même. Il veut capter des instants et des présences, décrire les variations d'être, par observation, introspection, explicitation. Non pas pour trouver un for intérieur et une profondeur psychologique mais pour décrire le fugitif, les humeurs et les impressions souvent évanescentes, décalées dans la situation en cours et que personne ne voit, ne repère, ne saura. Cet anthropologue-là n'est pas sans ressembler au prisonnier de Borges, qui vit dans une cellule avec un jaguar seulement visible quand la lumière y pénètre, et qui cherche à le décrire :

Je passai de longues années à apprendre l'ordre et la disposition des taches. Chaque aveugle journée me consentait un instant de lumière et je pouvais alors fixer dans ma mémoire les formes noires qui marquaient le pelage jaune. Quelques-unes figuraient des points, d'autres formaient des raies transversales sur la face intérieure des pattes ; d'autres, annulaires, se répétaient. Peut-être était-ce un même son ou un même mot. Beaucoup avaient des bords rouges. Je ne dirai pas mes fatigues et ma peine. [...] Dire "le tigre", c'est dire les tigres qui l'engendrèrent, les cerfs et les tortues qu'il dévora,

¹ C. Rosset, *Le réel. Traité de l'idiotie*, Paris, Minuit, 1997, p. 7.

*l'herbe dont se nourrissent les cerfs, la terre qui fut la mère de l'herbe, le ciel qui donna le jour à la terre*¹.

L'idiote n'est pas « capable », c'est un étranger. J'en suis un. Peureux à l'idée de mourir, malheureux du risque des traces posthumes. L'idiote, qui a peur de demander, d'envoyer des propositions de manuscrits, d'être rejeté, s'inquiète de la bonne édition et de la bonne diffusion de ses livres. Car il n'est pas sans quête de reconnaissance. Les remerciements des collègues à qui j'ai envoyé plusieurs de mes livres, je les ai gardés. Ils constituent une collection. Une autre ! Je viens de les relire. C'est presque éprouvant. J'y repère les mêmes (quasiment) du même collègue à chaque livre. Mercis tardifs et aveux de manque de temps, excuses d'avoir été en voyage, d'avoir lu beaucoup beaucoup de thèses, d'avoir participé à six colloques en douze jours, simples mercis et promesses de lecture (toujours en cours !). Mercis enthousiastes et glorifications du livre non lu. Et les réponses argumentées, posées et aussi critiques. Il y a ceux qui ne comprennent pas grand-chose de l'ouvrage, ceux qui voient mieux que moi, qui m'éclairent. Il y en a aussi, nombreux, qui ne répondent pas ! « [...] rencontrer l'assentiment bienveillant de ses collègues de recherche constitue, nous dit joliment Alexius Meinong², l'une des joies les plus pures que peut offrir la vie humaine. Mais le destin, du moins en philosophie – et, là, sans doute au service de la rigueur scientifique – est économe de pareilles joies ».

À partir de la relecture de cette collection de lettres privées et aussi de recensions publiques, je présente quelques extraits de textes que j'ai relus avec une petite émotion. Je laisse bien sûr anonyme la correspondance privée. N'y a-t-il pas des professionnels sollicités, avant la mort, pour recueillir des informations et construire le récit de vie du mourant ? Je fais ainsi parler des collègues, certains se reconnaîtront peut-être dans leur manière d'adresser leur courrier, d'approuver ou de nuancer. La plupart ne sont pas des amis, je veux indiquer que je ne crois pas qu'il s'agisse dans les extraits retenus ci-dessous d'écrits complaisants. Il me semble que la succession de ces passages explicite bien mon travail d'anthropologue. C'est aussi pour cela qu'ils sont ici notés. « Mais vous avez une œuvre », me dit-on. Le croyez-vous ? J'insiste donc : l'objet de l'anthropologie comme discipline empirique et général, c'est l'homme, individuel, qui n'est pas seulement social et culturel.

¹ J.L. Borges, *L'aleph*, Paris, Gallimard, [1947-1952] 1967, pp. 150-151.

² A. Meinong, *Théorie de l'objet et présentation personnelle*, Paris, Vrin, [1904-1921] 1999, p. 184.

Le Mode mineur de la réalité

« [...] Je l'ai lu avec un très grand intérêt. D'abord parce qu'il s'agit d'une entreprise tout à fait originale et qui présente l'avantage – assez rare aujourd'hui – de joindre une recherche de méthodes à des préoccupations théoriques » (courrier, janvier 1993).

Ethnographie de l'action

« L'ambition d'A. Piette dans cet ouvrage n'est rien moins que de proposer une nouvelle manière d'observer la vie sociale. Comment restituer ce que l'auteur appelle le « mode mineur de la réalité », tous les détails non pertinents, le plus souvent négligés par la sociologie, et sans lesquels pourtant le monde serait, comme dit Boltanski, "invivable" » (Éric Wittersheim, *Genèses*, 27, juin 1997).

« C'est un livre que j'aurais voulu écrire mais je n'en ai ni l'énergie, ni le temps, ni... » (courrier, février 1996)

La Religion de près

« Votre livre m'est arrivé ce matin, et je viens de le lire. Dès les pages 75-77, je m'arrête pour vous féliciter : vous avez mis la main sur quelque chose qui semble capital et qui renverse tout » (courrier, novembre 1999).

« Je viens de terminer la lecture de votre livre. Je l'ai trouvé passionnant, très original et audacieux. J'y ai reconnu votre goût pour l'ordinaire, le banal, le détail, le pas de côté » (courrier, janvier 2000).

« Il y a donc de nombreuses raisons de lire attentivement *La religion de près*. Pour l'innovation formelle que constitue un ouvrage à deux niveaux de lecture [...], mais surtout pour la possibilité que l'auteur explore d'une anthropologie des religions vraiment novatrice » (Damien de Blic, *Politix*, vol. 13, n°52, 2000).

Le Fait religieux

« Je viens de passer un certain temps à préparer le prochain séminaire au cours duquel je présenterai ton livre et plus largement ta

perspective méthodologique et théorique à travers la restitution de ta trajectoire. Je suis vraiment passionnée par cette reprise globale de ton projet, et je regrette que tu ne sois pas là pour en discuter » (courrier, mars 2003).

« C'est un ouvrage en décalage avec la production habituelle en sciences sociales des religions que nous propose A.P., un décalage qui porte tant sur le lieu où va se déployer le regard sociologique, que sur ses modalités dans l'approche du fait religieux » (Philippe Gonzalez, *Revue suisse de sociologie*, vol. 31, 1, 2005).

« C'est pourtant un grand livre, un de ceux qui contribuent à renouveler la sociologie du religieux » (courrier, août 2005).

Détails d'amour ou le lien par l'écriture

« J'achève *Détails d'amour*. Je vous retrouve : les détails, les réflexions à tiroirs sur le souvenir, de l'écriture du souvenir. Me touche votre père, ce que vous en dites » (courrier, mars 2003).

« Je choisis de vous écrire plutôt que de recourir à ce commode courriel pour vous dire avec quelle émotion et quelle empathie j'ai lu ces pages bouleversantes [...]. Ce livre est à la fois un don que vous faites de vous-même, et c'est ce qui est peut-être le plus attachant, vous vous y livrez beaucoup. Il est aussi la levée de questions négligées, ces détails dont vous montrez la puissance, je dirais presque le gouvernement de notre être le plus profond » (courrier, octobre 2007).

Le Temps du deuil

« Si je peux me permettre de donner mon avis, je pense sincèrement que c'est votre plus beau et plus grand livre malgré la petite épaisseur de l'ouvrage. En le lisant, je me suis dit, c'est étrange, plus vous livrez votre expérience personnelle, plus vous singularisez le texte et paradoxalement plus le lecteur parvient à se retrouver dans ce que vous dites, à s'identifier au narrateur » (courrier, novembre 2005).

« Votre livre est magnifique et m'a beaucoup touchée » (courrier, janvier 2006).

« Ce livre est important. Il donne du courage, et plus particulièrement ce courage si difficile, pour nous, philosophes, et que nous

demandait Deleuze : sortir de la philosophie par la philosophie. Vous sortez de l'anthropologie par ce qu'elle a de plus essentiel » (courrier, décembre 2007).

« Je viens de lire *Le temps du deuil*. J'ai trouvé que c'était un magnifique travail d'anthropologie fait de délicatesse et de sincérité. Cette lecture vient à point dans mon questionnement vis-à-vis de l'anthropologie. [...] je suis un peu déçu par le monde scientifique que j'entrevois : j'y décèle plus d'enjeux de carrière que de dynamisme de recherche autour de ce que l'on vit » (courrier, avril 2008).

Petit Traité d'anthropologie

« Vous réattribuez dans ce livre cette aura prestigieuse dont a été démunie l'anthropologie [...]. Depuis que je ressens cette passion pour l'anthropologie, qui imprègne également ma vie quotidienne. Même si je suis encore une petite novice, j'ai ce sentiment pourtant de ne trouver dans les écrits dits anthropologiques peu de lien avec ce que selon moi touche ce terme [...]. Et là est rédigé votre dernier livre qui dit tout et ce serait formidable qu'un bon nombre d'étudiants découvrent l'anthropologie avec cet ouvrage! » (courrier, février 2006).

... et *L'Être humain, une question de détails*

« Le PTA [*Petit traité d'anthropologie*], tout d'abord, se dissimule derrière une fausse introduction à l'anthropologie. En réalité, il est question de repenser la discipline et d'y révéler sa part "sacrée". [...]. La résolution de ce problème d'échelle, puisqu'il s'agit d'éviter le piège des extrêmes, l'ethnographie d'une part et l'anthropologie d'autre part [...]. Clef de voûte de ce travail de (re) construction, le détail va servir de focale méthodologique pour opérer la jonction entre ces différents niveaux. [...]. Prenant appui sur l'idée que le mode mineur de la réalité est une modalité d'être au monde centrale, une nouvelle configuration entre ethnographie et anthropologie est pensée [...]. Les hypothèses discutées dans ces deux volumes ont ceci d'élégant qu'elles densifient le regard ethnographique porté sur les formes d'inachèvement de l'existence en même temps qu'elles érigent en principe cognitif

positif le mode mineur de la présence au monde. Œuvres de synthèse, le PTA et l'EH [*L'être humain...*] dressent un stimulant panorama de la pensée d'un auteur dont on ne peut manquer de souligner l'originalité (Olivier Wathelet, *ethnographiques.org*, juin 2009).

L'Acte d'exister

« J'ai trouvé dans sa lecture – et jusque dans les approches théoriques qui suscitent mon interrogation – un grand bonheur. J'admire en effet – de bout en bout – ton audace intellectuelle et la cohérence de ta pensée. Tu ne fais jamais le choix de la facilité : tu le paies sans doute au prix fort, mais à ce prix tu es l'un des rares que je connaisse qui n'usurpa jamais sa qualité de chercheur » (courrier, avril 2009).

« Je ne m'étonne pas que tu sois tellement provoqué par Pessoa. Il y a dans sa façon de décrire beaucoup de tes théories ; tu es comme moi tellement proche des détails qu'il semble que la littérature soit plus proche de nous que nos chers collègues de la sociologie et ton livre comme les miens décrivent ce qui se passe – les tiens plus proche encore – sans que pour autant on y rencontre jamais la société » (courrier, mai 2009).

« Depuis deux décennies, Albert Piette défriche – non : invente, et problématise un champ d'intelligibilité sociale qui marque, sans aucun doute, une étape essentielle dans le bouleversement/retournement des modes de questionnement en sciences humaines » (Daniel Vidal, *Archives de sciences sociales des religions*, 148, 2010).

Anthropologie existentielle

« Une des découvertes les plus excitantes dans ce livre court et dense, c'est une intuition lumineuse de la différence fondamentale entre le singe et l'homme. On y trouve aussi une hypothèse très convaincante sur la raison pour laquelle Neandertal a disparu : il se serait laissé mourir pour cause d'angoisse métaphysique » (Natalie Levisalles, *Libération*, 3 décembre 2009).

« Tu donnes énormément à penser. Te lire est stimulant, t'entendre l'est encore plus. Je ne te suis pas jusqu'au bout, mais quel plaisir

de réfléchir autrement ! J'imagine en effet que ce ne doit pas être simple. Heureusement que tu as beaucoup d'humour, sinon, ce serait pire encore » (courrier, février 2010).

« Je ne cesse de parler avec passion à tous mes collègues chercheurs d'*Anthropologie existentielle* qui est incontestablement le livre de sciences sociales le plus stimulant qui m'ait été donné de lire depuis longtemps » (courrier, avril 2010).

Propositions anthropologiques pour refonder la discipline

« Plus je vous lis et plus vous me convainquez (peut-être un peu moins sur l'éthologie, mais c'est plus une question « bête » de champ d'intérêt, je reste centré sur l'homme). Vous avez défini un programme de recherche qu'il va falloir mettre sur pied. Vos textes donnent une perspective qui a l'avantage d'être définie solidement tout en gardant ouvert une série d'aspects qu'il faut maintenant investiguer » (courrier, octobre 2010).

Il n'y a pas de satisfecit. Je le comprends maintenant, ce quelque chose qu'il est si difficile de concevoir : si je n'étais pas un histrion, si j'étais donc capable, je le saurais. On me l'aurait dit plus et mieux ! « Moi je sais que je parle, parce que je parle, mais je sais que je ne persuaderai personne », disait Carlo Michelstaedter¹.

« Le fanal projetait un cône de lumière sur l'eau comme la lampe florentine sur les papiers du bureau, cette lampe à huile avec sa haute lampe et ses becs sacrés et voraces qui éclairait les pages que Carlo couvrait de sa belle écriture grande et nette – heureux de les écrire, libre et juste qu'il était, et non pas impatient de les avoir déjà écrites, comme l'histrion qui veut créer une œuvre mais n'aime pas œuvrer et piaffe d'impatience dans l'attente du moment où il pourra caresser le volume bien relié² ». J'oscille désormais entre deux choix. Le premier est simple : m'endormir et bien me reposer. Là aussi deux modes. Comme Michelstaedter, Carlo (dans le roman de Claudio Magris dont est tiré le passage ci-dessus), philosophe italien qui a décidé d'arrêter radicalement à 23 ans, le lendemain d'avoir terminé l'écriture de sa maîtrise de philosophie, pensant qu'il ne pourrait persuader personne et ne voulant pas vivre parce qu'il était né. Ou – version plus modérée – comme Oblomov, qui préfère ne pas travailler, du

¹ C. Michelstaedter, *La persuasion et la rhétorique*, Combas, L'Eclat, [1910] 1989, p. 41.

² Cl. Magris, *Une autre mer*, Paris, Gallimard, [1991] 1993, p. 16.

genre timide, sans curiosité, centré sur lui-même, ayant renoncé à ses espoirs de jeunesse, déléguant à ceux et à celles qui l'entourent. Le second choix consiste à *simplement* continuer à dire et à écrire, au risque que des idées deviennent des obsessions. Pour que les mythes de l'ethnologie ou de l'anthropologie sociale et culturelle cessent, ceux des mutations sociales et des identités, de l'altérité et de l'observation participante, pour que s'invente et se réinvente l'anthropologie : j'ai la certitude qu'elle n'a pas encore vraiment commencé. En tout cas, qu'elle doit recommencer après sa phase socioculturelle.

*
* *
* *

Les détails, la reposité et moi

« Pour beaucoup d'intelligences, la pensée des intimités familiales est liée à un sentiment spontané de suave écœurement – raison pour laquelle il n'existe pas plus de philosophie de la suavité qu'une ontologie élaborée de l'intime. Il faut avoir conscience de la nature de cette résistance pour surmonter les aversions typiques des premiers temps. Vu de loin, le sujet paraît si peu séduisant et tellement insignifiant que pour le moment, seuls les niais férus d'harmonie ou les castrats théophiles peuvent y rester suspendus. L'intellect qui concentre sa force sur les objets dignes aime en général que les choses soient hot, pas suaves ». Peter Sloterdijk

La petite île au milieu du lac de Bienn, Rousseau l'associe à l'état de bonheur :

Le flux et reflux de cette eau, son bruit continu mais renflé par intervalles frappant sans relâche mon oreille et mes yeux, suppléaient aux mouvements internes que la rêverie éteignait en moi et suffisaient pour me faire sentir avec plaisir mon existence sans prendre la peine de penser [...] Le repos est moindre, il est vrai, mais il est aussi plus agréable quand de légères et douces idées, sans agiter le fond de l'âme, ne font pour ainsi dire qu'en effleurer la surface¹.

¹ J.-J. Rousseau, *Les rêveries du promeneur solitaire*, Paris, Gallimard, [1782] 1972, pp. 99 et 103.

Moi aussi je me sens bien lorsque je perçois des choses comme des restes. J'aime être entouré de détails, d'êtres qui sont si enjeux dans ma vie et qui à l'instant *t* sont là, sans rien exiger, sans que je ne fasse attention à eux mais en les voyant comme tels, aimants-aimés et ici-maintenant, sans importance. Et sans que n'advienne aucune autre perturbation. La mer réalise pour moi cet effet de présence, être là, sans rien me demander. Être là, mais toujours mobile dans ses plis, ses couleurs pâles, ses sons légers, ses vagues. Mais peu exigeante pour moi qui ne nage pas, qui ne surfe pas, qui n'ai pas de bateau, qui ne pêche pas, qui suis là, à côté d'elle. Pas plus. Elle est plus qu'une toile de fond, elle émerge comme ce détail sans importance. Mais elle est aussi un fond dans lequel les éléments toujours différents ne sont pas importants pour le promeneur. La mer est une présence. Elle est allègement, en m'interpellant quasiment sans cesse, par ses voiliers, ses mouettes, ses marées, son vent... mais toujours un peu. Le détail idéal ! Comment nommer cette scène et ce moment autrement qu'avec le mot « amour » ? Loin de l'expression-communication « d'un être devant un autre être », loin du « caractère inquiétant devant l'altérité », quand « il faut trouver quelque chose à dire à son compagnon »¹. Ce n'est pas la mer *du* Pessoa qui ressent « la douloureuse instabilité et l'incompréhensibilité de cet impossible univers » ou qui associe la mer à l'appel du large : « Lorsque je pense à cette étroitesse de ma vie pleine de désirs [...] je veux partir avec vous, en même temps avec vous tous partout où vous êtes allés ! »²

Dans l'existence des hommes, des êtres, des gestes et des objets sont là, gravitant autour des éléments principaux, sans être directement intégrés à la logique attendue de la situation. Ce sont les « détails » : ils constituent un surplus, un reste, non intentionnel, aléatoire et perçu comme tel par les gens. Ce point est important, car les éléments non perçus ne sont pas des détails. Ils sont insignifiants. Le détail est ce qui sollicite la perception et qui est d'emblée laissé là, sans solliciter attention, décryptage ou obligation. Il n'y a pas de petits et de grands détails, les uns sans effets, les autres avec des conséquences. Aucun geste, aucun objet ne constitue en soi un détail. La pluie, qui peut surgir comme un détail lorsque nous écrivons ces lignes, ne l'est plus lorsque, dans l'obscurité de la nuit, elle absorbe toute l'attention de l'automobiliste. Ce qui est détail ne l'est que provisoirement, ce qui ne l'est pas peut le devenir, avant de

¹ E. Levinas, *De l'existence à l'existant*, Paris, Vrin, [1963] 2004, p. 63.

² F. Pessoa, *Ode maritime*, Paris, La Différence, [1914] 2009, pp. 21, 35, 41.

retourner dans le vide ou de s'imposer comme élément essentiel d'une séquence d'action. L'oiseau sur l'arbre que nous ne voyons pas, que nous n'entendons pas n'est pas un détail. Il est sans signification spécifique. Le détail n'est pas sans signification. Il n'est pas non plus associé à une signification spécifique. Il est là, il est une présence. C'est comme tel qu'il est perçu. L'état de détail équivaut à un état provisoire par lequel l'être humain perçoit les choses, les personnes, les gestes entre l'insignifiance et la signification.

« Lorsque je suis assis à mon bureau, écrit Dragomir, je ne suis pas en dialogue avec la lampe sur la table, avec le papier sur lequel j'écris ou avec l'ordinateur dont je me sers pour mon travail. Le fait que je m'approprie totalement ce que je sais, ce qui fait partie du familier de mon milieu, n'enlève pas à ce dernier son existence, mais seulement son étrangeté¹ ». Avec certains objets, l'homme est en contact direct pour une manipulation et une attention automatiques. Une forte concentration est parfois mais rarement exigée. Ces objets-là sont directement utiles et pertinents dans l'interaction en cours. Mais il arrive aussi que d'autres éléments touchent l'homme un instant, sans conséquence, sans enjeu de sens, sans obligation de réponse, sans utilité immédiate. Ces choses ne l'informent de rien. Elles sont là, gravitant autour de lui, tombant sous son regard toujours mobile. Du fond émerge un objet avant de se détourner du regard humain tandis qu'un autre apparaît, puis un autre encore sans qu'ils soient vraiment des objets de la vue. Les hommes viennent de le voir subrepticement, ils le reverront sans doute bientôt. C'est cela le détail. Ces objets ont servi avant pour tel geste, telle activité. Ils les voient un instant, toujours là, quand le besoin a cessé. Percevoir l'objet, comme un détail, c'est voir comment ne rien faire avec lui. Le détail, c'est l'objet émergeant sur le fond des choses. Il est repéré par un regard fuyant, furtif, en biais, peut-être fixé mais alors brièvement, avant de disparaître. Ce n'est en tout cas pas le regard scrutateur ou happé par l'évènement. Le détail est là. Mais il ne touche pas émotionnellement. Il connecte tout au plus à ce qui a été l'objet d'un enjeu de sens à un moment donné, il y a quelques heures, quelques mois, quelques années. Du fond, les choses qui nous entourent deviennent un détail, lorsque, par le jeu du regard, elles se rapprochent sans qu'elles nous envahissent. Elles se posent comme un supplément sans enjeu de réponse, de manipulation. Simplement là.

1 A. Dragomir, *Banalités métaphysiques*, Paris, Vrin, 2008, pp. 196-197.

Détachés d'un enjeu de sens, les détails se retiennent, n'imposant pas une attention en quête de caractéristiques spécifiques. Comprendre une signification, saisir un enjeu ne supposent pas seulement de clôturer une entité sur ses caractéristiques saillantes, c'est aussi l'entourer d'éléments latéraux, d'échancrures par rapport au sens principal. Les détails, ce sont ces éléments qui latéralisent la signification principale de la situation. Ils empêchent la figure focale de se donner comme tranchée et tranchante.

Cette capacité humaine à mettre en veilleuse, à être léthargique, à des degrés divers, plus ou moins ponctuellement, plus en moins en continu, m'interpelle depuis longtemps. Je la considère comme une strate du volume d'être humain qu'il déplace au rythme de son existence, une strate par laquelle il ne regarde pas de face, par laquelle il accepte et s'habitue, par laquelle il ne va pas jusqu'au bout de sa compréhension, d'une possible lucidité, la strate qui amortit ce qui advient, y compris les atrocités et les tragédies, celle qui fait continuer. Avec cette part dans son mode d'être présent, l'homme a acquis une manière singulière d'exister, d'être au monde, que nous ne retrouvons pas chez les autres vivants. Cette part de reposité, il l'a acquise au fil des millénaires et plus particulièrement depuis 100 000 ans environ. J'ai fait l'hypothèse qu'elle est le résultat d'un double événement : l'homme commence à produire des énoncés hybrides et contradictoires et il se met à penser que le référent des énoncés existe. L'homme commence à ne plus être logique, il commence à croire. Ce qui suppose de mettre entre parenthèse, de relâcher les habitudes de cohérence, de ne pas aller jusqu'au bout de sa logique. Et cette faculté, l'homme l'exerce désormais dans toutes ses activités, pour toutes ses pensées. C'est son mode inédit d'exister¹. Un des éléments clés du mode humain de vivre est bien la rareté des pensées vives et de la conscience sur ce que l'homme fait, va faire, ne fera pas, ne fera plus, sur ce qui advient autour de lui, y compris les atrocités et les morts. La pensée de la mort est ainsi peu présente dans la vie et son surgissement parfois lucide et acerbe est rarement agissant, toujours suspendu et repoussé.

Pour repérer les modulations internes et les variations successives de l'être humain, j'ai proposé « le schéma de la reposité », avec un ensemble de notions pour aider à observer et à décrire les présences des hommes, les différentes combinaisons de « travail-repos » et d'« activité-passivité ». Dans un moment de présence, qu'est-ce qui est visible et qu'est-ce

¹ A. Piette, *Anthropologie existentielle*, Paris, Pétra, 2009.

qui est ressenti ? Le travail ou le repos ? Et quelles dimensions du schéma de la reposité, correspondant au travail et au repos, et dans quelles proportions ? Familiarité, tranquillité, tension, fatigue, docilité, parcimonie cognitive, fluidité, détachement : qu'est-ce qui est ressenti et visible ? Avec quels dosages ? On peut certes se laisser étonner par capacité humaine d'absorber, de recouvrir, de laisser ponctuelles ou diffuses (mais présentes) une ou plusieurs expressions de la fatigue et de la tension. Alors, ce qui apparaît surtout dans les présences des hommes, ce sont : leur fluidité, leur capacité d'oscillation et de mélange entre absence et présence, leur capacité de modaliser, de se modaliser, d'être modalisé, de se présenter en nuances, leur différence d'amplitude, de variation entre statut de détail, statut d'indice-repère et statut de fragment d'attention, dans leur mode d'apparaître, et leur rapport aux appuis. Mais inversement, n'est pas non plus banale la capacité d'absorber, de recouvrir, de laisser ponctuelles ou diffuses (mais toujours présentes) une ou plusieurs expressions de la tranquillité ou de la familiarité, par l'intrigue, le désir de changer, la raideur ou la focalisation obsédante. Et c'est là que « le fait », « mon fait » prend toute sa place.

*
* *

Le fait n'est pas un détail

« Vu de près, ce pan de tissu n'est le signe de rien. Il n'est plus, à proprement parler, un signe. Tout au plus signale-t-il la présence peinte de quelque chose ou, mieux, la présence de quelque chose de peint. Il se signale lui-même par son écart et, si l'on peut dire, il se donne ou se met en représentation. »
Daniel Arasse

J'observe les hommes dans leurs instants successifs, il m'apparaît souvent des présences anodines. Sans que je le sache, elles deviennent créatrices de décisions, génératrices de conséquences diverses, ou elles restent sans suites. Mais le plus souvent elles se laissent infiltrées par des moments vides, des gestes secondaires ou des pensées vagabondes. Dans cette présence anaodine qui continue avec l'aisance presque naturelle, se

dissimule parfois une douleur, une « sensation pénible en un point du corps (extérieur ou intérieur) », selon la définition du *Robert*.

Dans les instants de mon existence, « le fait » est une toile de fond intrusive et encombrante. Il n'est pas un détail qui amortit, qui suspend, il alourdit. C'est un fond très saillant, toujours très activé dans ma vie actuelle dans l'université, par le désir de « plus », de « mieux », par le regret, par les pensées. Et aussi parce que le fait s'est continué dans d'autres faits qui viennent le rappeler, qui génèrent de nouveaux échecs, de nouvelles peurs. Mon volume d'être en porte des traces dont l'actualisation est très rarement nulle, très rarement non perceptible, non ressentie. Même et surtout dans la dérision vis-à-vis de l'institution qui fait mal, dans l'évidence que je suis seul incapable de m'y affronter. Certes, de situation en situation, il y a d'autres toiles de fond qui viennent mitiger celle du fait, le nuancer. Lorsque je me promène le long de la mer, lorsque je la perçois près de moi, lorsque mes filles sont joyeuses, lorsque je regarde Chantal. Lorsque que je pense que nous sommes tous les quatre, que nous n'avons pas de problèmes de santé. Et oui ! Etcetera mais sans doute surtout.

Mais le fait est une strate de ma vie, et aussi de beaucoup de présences de mon existence. Il m'a fait, il me fait. Il dit aussi, mais je l'entends rarement ainsi, qu'il est l'indice de la vanité des existences, que je ne suis rien, et les autres non plus. Car je pense, je le sens, que « je » suis et que c'est dommage pour « je » d'avoir manqué, d'avoir raté. Et qu'après « je » n'aura pas de nouvelles chances. « Je » ne vivra pas une deuxième vie pour faire mieux.

Ensemble d'évènements passés, le fait est fait d'épreuves qui ont eu lieu. Aujourd'hui, il est un permanent et sale « compagnon » de vie. « Il » est là, et je ne me sens pas vraiment en veilleuse, je me sens au contraire entouré par une présence monstrueuse. L'homme est un grand créateur de « camaraderie », selon le mot de Bergson, pour désigner la coprésence de l'évènement et de lui-même, même de la guerre, dit-il, comme continuité des évènements précédents qui nous « met à notre aise¹ ». Mais moi avec l'Université, la trace par excellence du fait, je n'ai pas réussi un tel compagnonnage. Elle ne me met pas à l'aise, je fais semblant d'y être « à l'aise ». C'est comme si, selon le schéma de la reposité, les repères, les règles de beaucoup de situations du monde de l'Université et de la

¹ H. Bergson, *Les deux sources de la morale et de la religion*, Paris, PUF, [1932] 2008, pp. 165-166.

Recherche généraient un effet de présence obsédante, un effet plus ou moins fortement marqué selon les moments. Une présence interpellante, minante, pesante.

A l'Université, j'y vais avec un qui-vive intérieur, je le porte dans mon volume d'être, sans doute pas toujours apparent, pas toujours détectable. Et je reviens chez moi, avec le fait. Je vis avec un monstre. Selon le dictionnaire *Robert*, le « monstre » est celui « qui est d'une taille, d'une intensité prodigieuse et insolite », qui « choque la raison ». Ainsi je pratique moins le mode mineur que je ne le décris ou que je le théorise. D'ailleurs le mode mineur ne se dit pas. Quand il se dit, il n'y en a plus, et jusque dans les modes de présence de celui qui le dit, l'écrit. « Tchouang-tseu dit : Il est facile de connaître la Voie, il est difficile de ne pas en parler. Le connaître et ne pas en parler, c'est le moyen de rejoindre le Ciel¹. » . J'en parle en le transformant en obsession, alors que j'aimerais sans doute qu'il infiltre doucement mes gestes et mes pensées.

¹ J.-F. Billeter, *Leçons sur Tchouang-tseu*, Paris, Allia, 2002, p. 59.

² F. Ravaisson, *De l'habitude*, Paris, Allia, [1838] 2007, p. 65.

³ G. Deleuze, *Le pli*, Paris, Minuit, 1988, p. 116.

Ainsi le fait n'est pas un détail. Il surgit de je ne sais quelle toile de fond et interpelle, m'interpelle. Je ne suis pas capable de le laisser à l'état de détail. Il est présent comme une obsession, intrusif, il est dans ma vie, il en fait partie. Il constitue ma singularité. Je vais travailler avec le monstre dans le monstre, je rencontre dans le monstre les traces du monstre. Le monstre est toujours avec moi.

« L'amour s'augmente, selon Ravaisson, par les témoignages mêmes qu'il donne de soi ; ainsi il ranime de sa flamme pénétrante les impressions qui s'éteignent, et rouvre à chaque instant les sources épuisées de la passion² ». La peur du monstre aussi. Je vis donc avec un monstre toujours en train de se recréer. Il n'est pas quelque chose que je vois comme un détail sans importance, que je laisse là. Je le perçois, je le sens, je le ressens. Le fait n'est donc pas mineur, il me pose aux aguets, je ne l'ai pas intégré, comme le comprend si bien Deleuze : « L'animal aux aguets, l'âme aux aguets, signifie qu'il y a toujours des petites perceptions qui ne s'intègrent pas dans la perception présente, mais aussi des petites perceptions qui ne s'intégraient pas dans la précédente et nourrissent celle qui arrive³ ».

Quand même, ne m'y suis-je pas habitué un peu ? Oui et non, pas vraiment. Certes, continue Deleuze énonçant un extraordinaire programme de description bien empirique de la vie :

l'intégration peut se faire en douleur, et c'est le propre des accords dissonants, l'accord consistant à préparer et à résoudre la dissonance, [...]. Préparer la dissonance, c'est intégrer les demi-douleurs qui accompagnent déjà le plaisir, de telle manière que la douleur prochaine ne survienne pas "contre toute attente" [...]. Et résoudre la dissonance, c'est déplacer la douleur, chercher l'accord majeur avec lequel elle consonne, comme le martyr sait le faire au plus haut point, et par là, non pas pour supprimer la douleur elle-même, mais en supprimer la résonance ou le ressentiment, tout en évitant la passivité, en poursuivant l'effort pour supprimer les causes, même si l'on n'atteint pas la force d'opposition du martyr¹.

Je ne suis pas un martyr. Serais-je le damné « dont l'âme produit une dissonance à note unique, esprit de vengeance ou de ressentiment », le damné qui prend plaisir de ses douleurs² ?

Les faits racontés me poursuivent sans cesse sous des expressions toujours nouvelles. Je ressens quelque chose qui s'apparente à un « anéantissement », comme le font comprendre des psychologues et des neurobiologistes ayant repéré, dans des situations de rupture radicale du conatus spinozien, un mode d'être, associé non plus au bon dosage de repos et d'hypolucidité, mais à une totale indifférence à soi-même. « Cette reconnaissance, écrit Catherine Malabou, révèle qu'une puissance d'anéantissement se cache au cœur de la constitution même de l'identité, une froideur virtuelle qui n'est pas seulement le lot des cérébro-lésés, des schizophrènes ou des tueurs en série, mais la signature d'une loi de l'être qui semble toujours sur le point de s'abandonner lui-même, de s'esquiver³ ». N'est-ce pas ce que je suis en train de devenir ?

À l'extrémité finale de la vie, *qu'est-ce qui se passe* ? Que verrait une phénoménographie rapprochée des mourants ? Une autre identité de l'individu, celle d'avant étant anéantie, un changement d'être, « une espèce différente⁴ » ? « Malgré tout, combien d'êtres nous quittent et se quittent eux-mêmes avant de disparaître⁵ ? » Catherine Malabou évoque ainsi la figure du malade qui va mourir :

La tête que l'on a, ce à quoi on ressemble à ce moment-là, je me demande si ce n'est pas la tête que font les autres quand ils apprennent qu'on n'est plus là, et qui le plus souvent, évidemment, est une tête

¹ *Ibid.*, pp. 179-180.

² *Ibid.*, p. 180.

³ C. Malabou, *Ontologie de l'accident. Essai sur la plasticité destructrice*, Paris, Léo Scheer, 2009, p. 39.

⁴ *Ibid.*, p. 20.

⁵ *Ibid.*, p. 50.

d'indifférence [...]. L'indifférence à la mort de l'autre compose aussi le visage de tous les sujets absents à eux-mêmes. C'est l'impassibilité qui se fige jusqu'à ne plus jamais faire de différence. Je crois vraiment que c'est à cela que l'on ressemble, on anticipe non pas la mort mais l'indifférence des autres à sa propre mort¹.

Oui, je m'émousse, je m'esquive. Mon mineur prend trop de place, il devient majeur. Je me repose trop. Selon Sartre, l'émotion a la capacité, devant un obstacle du monde, de le transformer pour qu'il soit moins saillant². « La tristesse vise à supprimer, écrit-il, l'obligation de chercher ces nouvelles voies, de transformer la structure du monde en remplaçant la constitution présente du monde par une structure totalement indifférenciée. Il s'agit en somme de faire du monde une réalité affectivement neutre, un système en équilibre affectif total, de décharger les objets à forte charge affective, de les amener tous au zéro affectif, et par là même, de les appréhender comme parfaitement équivalents et interchangeableables. Autrement dit, faute de pouvoir et de vouloir accomplir les actes que nous projetions, nous faisons en sorte que l'univers n'exige plus rien de nous. Nous ne pouvons pour cela qu'agir sur nous-mêmes, que nous "mettre en veilleuse"³ ».

C'est ce que me permet aussi mon élégie, cette écriture de la plainte. Même la réflexion génère des sentiments de tranquillité, et les moments de lucidité ne surgissent que sur fond de choses reposantes. Paul Veyne qui précise que les philosophes les plus tragiques, par exemple Schopenhauer, vivent vieux, rappelle souvent dans son œuvre que « les hommes sont plus quotidiens que métaphysiciens⁴ ». Ils sont également quotidiens quand ils écrivent et construisent une œuvre tragique, mêlant repos et travail dans les instants et les situations de leur vie.

¹ Ibid., p. 69.

² J.-P. Sartre, *Esquisse d'une théorie des émotions*, Paris, Hermann, [1938] 2008, pp. 79 et ss.

³ Ibid., pp. 86-87.

⁴ P. Veyne, *Foucault. Sa pensée, sa personne*, Paris, Albin Michel, 2008, p. 170.

*
* *

Idiotie existentielle

« À la porte de la cabane que je n'avais pas, je me suis assis au soleil qu'il n'y a jamais eu, et j'ai joui de la vieillesse future de ma réalité déjà lasse (tout en goûtant le plaisir de ne pas la connaître encore). Ne pas être encore mort, voilà qui suffit aux pauvres de l'existence, et puis avoir encore l'espoir de [...] » Fernando Pessoa

De même, quand Mrs C souffre, elle ne souffre pas « totalement ». Elle continue, elle n'arrête pas de continuer :

Et je sens de nouveau avec effroi quelle substance faible, misérable et lâche doit être ce que nous appelons, avec emphase, l'âme, l'esprit, le sentiment, la douleur, puisque tout cela, même à son plus haut paroxysme, est incapable de briser complètement le corps qui souffre, la chair torturée, – puisque malgré tout, le sang continue de battre et que l'on survit à de telles heures, au lieu de mourir et de s'abattre, comme un arbre frappé par la foudre. La douleur ne m'avait rompu les membres que pour un moment, le temps de recevoir le choc, de sorte que je tombai sur ce banc, hébétée, à bout de souffle avec pour ainsi dire l'avant-goût voluptueux de ma mort nécessaire. Mais, je viens de le dire, toute souffrance est lâche : elle recule devant la puissance du vouloir-vivre qui est ancré plus fortement dans notre chair que toute la passion de la mort ne l'est dans mon esprit¹.

Chaque existence qui se pense et se vit si singulière n'est au fond qu'un détail, rien même pour presque toutes les autres existences passées, présentes et futures. L'anthropologue doit rester interpellé par cette extraordinaire tension en chaque humain entre l'extrême singularité et la vanité vide. C'est une définition possible de la vie, en tout cas, celle de Spinoza : « chaque chose, selon sa puissance d'être, s'efforce de persévérer dans son être »². L'idiotie intrinsèquement humaine, l'idiotie existentielle : celle par laquelle l'homme n'arrive pas à être vraiment lucide, à voir « si » clair, celle aussi par laquelle il voile tellement qu'il en oublie de prendre distance. Il continue ainsi. Il y a bien un risque d'être trop idiot, de ne

¹ S. Zweig, *Vingt-quatre heures de la vie d'une femme*, Paris, Le Livre de poche, [1927] 2009, pp. 119-120.

² B. Spinoza, *L'éthique*, Paris, Gallimard, [1677] 1954, p. 189.

pas savoir, d'oublier, de ne pas voir l'évidence. L'homme est capable de toutes les violences, de les faire et de les endurer. Pourquoi les hommes n'arrêtent-ils pas plus souvent? C'est anthropologiquement fascinant. C'est presque banal sociologiquement.

Cette reposité des hommes a aussi rendu possible d'en « rajouter », d'augmenter les enjeux des sens et de pertinence. On peut penser que l'invention de l'écriture fut une étape-clé d'une part dans le processus de stockage des informations, de stabilisation des règles, avec multiplication de facilités perceptives et cognitives, mais aussi d'autre part dans l'intensification des enjeux de sens, de pertinence et de critique sans fin. L'analyse de Merlin Donald est intéressante dans cette perspective :

L'innovation critique est l'habitude très simple d'enregistrer les idées spéculatives, c'est-à-dire d'extérioriser le processus de commentaires oraux sur les événements. Sans aucun doute, les Grecs avaient de brillants ancêtres en Mésopotamie, en Chine et en Égypte, mais aucune de ces civilisations n'a développé l'habitude d'enregistrer les verbalisations et les spéculations, les discours oraux révélant le processus lui-même en action. La grande découverte est que des idées, même incomplètes, enregistrées dans les documents publics, peuvent plus tard être améliorées et raffinées. Pour la première fois, la littérature écrite contenait de longs traités de spéculation, souvent très approximative, sur un grand nombre de questions fondamentales. L'existence seule de ces ouvrages signifie que les idées étaient stockées et transmises sous une forme plus sûre et plus permanente que dans la tradition orale. Des idées sur tous les sujets, de la justice et la morale à la structure de l'univers, étaient écrites, consultées par des générations d'étudiants, débattues, raffinées et modifiées¹.

Et tel sera le rôle pédagogique de la rhétorique écrite ou orale et des techniques d'argumentation : formaliser des stratégies de pensée et des critères d'évaluation. Le mode d'être humain est-il suffisamment préparé, dans le relâchement et l'hypolucidité de fait relativement récents, pour maintenir, malgré la capacité nouvelle de reposité que l'écriture et les institutions permettent, l'équilibre face au sursens et à

1 M. Donald, *Les origines de l'esprit moderne*, Bruxelles, De Boeck Université, [1991] 1999, p. 355.

la tension de ce débat critique permanent? L'homme est-il prêt à créer un nouvel équilibre à partir de la tension des textes, des informations, des pensées disponibles, toujours discutables et discutées indéfiniment?

A moins qu'il soit *déjà* trop en relâchement, semi-conscience et léthargie, puisqu'il est capable de tuer au nom d'idées religieuses et politiques et de supporter de voir tuer ses parents? « La banalité du mal » pour reprendre la célèbre expression d'Hannah Arendt à propos du responsable nazi Eichmann.

Je n'ai parlé de la banalité du mal, écrit-elle, qu'au seul niveau des faits, en mettant en évidence un phénomène qui sautait aux yeux lors du procès. Eichmann n'était ni un Iago ni un Macbeth; et rien n'était plus éloigné de son esprit qu'une décision, comme chez Richard III, de faire le mal par principe... Simplement, il ne s'est jamais rendu compte de ce qu'il faisait, pour le dire de manière familière... C'est la pure absence de pensée - ce qui n'est pas du tout la même chose que la stupidité - qui lui a permis de devenir un des plus grands criminels de son époque¹.

Que sont ainsi les instants des tueurs, par exemple ceux du Rwanda, commentés par Jean Hatzfeld? Ils sont *aussi* : se trouver dans un « programme » quotidien, ne pas y penser, aussi par l'alcool et les rigolades, la docilité à des consignes, la suspension de l'effort d'y résister, le rythme des journées avec la joie de retrouver le soir ses enfants et, là aussi, sans exclure, peur, regret et réticence². Pour autant qu'ils soient perçus, ressentis, vécus implicitement sans être contestés ou absorbés, les éléments de la reposité assurent la continuité de la vie mais ils n'empêchent pas l'atrocité de rester la figure centrale de la situation. Et ce sont *aussi* les instants des survivants à Auschwitz, que décrit Primo Levi : docilité aux règles et aux repères du camp, absorption du grand malheur par des petits soucis, distraction par la chaleur du soleil, l'espoir et les souvenirs, continuité des instants sans chercher à comprendre? Dans le récit de la vie dans le camp, Primo Levi pointe souvent les détails constitutifs des intervalles situationnels. Les choses sans importance sont d'autant plus importantes quand l'homme ressent la figure oppressante de la mort, de l'absence, de la souffrance. C'est la compétence naturelle à ces actes

¹ H. Arendt, *Eichmann à Jérusalem*, Paris, Gallimard, [1963] 2002, pp. 494-495.

² J. Hatzfeld, *Une saison de machettes*, Paris, Seuil, 2003.

qui permet à l'homme de ne pas se perdre ou qu'il soit, ce qui n'exclut pas la peur, l'angoisse, la souffrance. Et c'est la rupture de ses capacités minimales qui conduit à la non-continuité de la vie, telle la transformation de Primo Levi, survivant à l'expérience concentrationnaire, vers le suicide, précisément quand ces éléments de base de la reposité ne sont plus vus, ressentis, acceptés. Mon étonnement anthropologique porte sur la suspension cognitive de la lucidité et de la pensée. Du coup, l'arrêt volontaire de la vie devient un problème anthropologique autant que philosophique. La rareté de la rupture agissante est au cœur de l'interrogation de l'anthropologue. « Je ne sais pas comment continuer » crie au téléphone Primo Levi une demi-heure avant de se jeter de la cage d'escalier de son immeuble¹. L'acte du suicide correspondrait à un moment de suspension radicale de la face mineure du mode de vie des hommes.

L'intervalle de lucidité

¹ F. Rastier, *Ulysse à Auschwitz. Primo Levi, le survivant*, Paris, Cerf, 2005.

² F. Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra*, Paris, Union générale d'éditions, [1883-1885] 1972, p. 43 et p. 47.

« Deux erreurs : 1 prendre tout littéralement ; 2 prendre tout spirituellement ». Blaise Pascal

Qu'est-ce qu'un intervalle ? C'est aussi la capacité de ne pas être ou agir vraiment. Il y a des philosophies et des systèmes de pensée qui nient toute place pertinente à l'« intervalle », comme souvent dans la philosophie grecque, en particulier le stoïcisme, qui compte sur la suspension des détails qui ne seraient que risques de passions ou d'affects et conseille surtout de bien se connaître soi-même. En insistant sur la conscience, l'effort, l'apprentissage, la volonté, la vigilance, la maîtrise, la fermeté pour réduire les affects et augmenter le bien-être, se profile l'ambition du « grand homme » volontariste, intellectualiste, auto-transformé qui vise la sécurité absolue, de celui qui fait face, qui élimine ce qui perturbe, ce qui distrait et réduit l'intervalle.

Les hommes : des « singes habiles » qui, selon Nietzsche, « se jettent sur les bonbons » et « veulent tous s'approcher du trône² » ? J'en ai rencontré quelques-uns, en tout cas des moments et des actes très simiens, c'est-à-dire stratégiques, manipulateurs, ne laissant aucune marge, aucun intervalle à la réponse d'un autre. Et pourtant, je viens de l'indiquer, la réserve et la restriction dont le risque est de devenir léthargie sont ce qui

façon, ce qui a façonné l'être humain. La minimalité comme spécificité peut être considérée comme un enjeu afin qu'il ne (re)devienne pas un singe surhabile, capable, dans la non conscience, la non lucidité, de tout faire et supporter. Le « pas vraiment » comme donnée anthropologique constitue même un espoir à cultiver. Au prix de savoir mieux, d'être plus lucide.

Le principe de base est que chaque homme soit non pas surtout un sociologue à l'état pratique, selon la théorie ethnométhodologique, capable d'organiser les situations de sa vie et d'en rendre compte, mais un anthropologue à l'état pratique, c'est-à-dire, bon dans l'intervalle! Non le réduire, mais plutôt le cultiver, par une réactivation du potentiel de lucidité, non pas pour créer un état remarquable de clairvoyance ou de conscience, mais plutôt pour garder au moins comme toile de fond l'idée anthropologique de l'homme comme espèce appartenant au genre *Homo* à côté d'autres espèces depuis longtemps disparues. *Homo Sapiens* existants depuis 100 000 ans, peut-être moins ou plus, inventeurs de l'acte cognitif de jeter son assentiment à des énoncés religieux il faut le savoir! Être anthropologue à l'état pratique, c'est donc savoir et douter. Savoir l'arbitraire, savoir la fragilité, douter et s'interroger sur l'impact de son acte.

L'inscription de l'anthropologie dans la vie injecte dans l'humanisme moral classique un principe d'*hominité* et replace l'homme dans un fond commun avec ses congénères d'autres espèces, non seulement pour relativiser son ancrage socioculturel, politique et religieux mais aussi et surtout pour comprendre son fonctionnement biologique, cognitif et social. Le savoir anthropologique rappelle ainsi la nature « haïssable » du moi à l'échelle planétaire et évolutionnaire mais il n'évite pas non plus de penser l'attachement et l'auto-attachement de chacun à ce moi. C'est même la tension entre ces deux dimensions qui est caractéristique de la vie humaine. Il en résulte des vacillements ponctuels du moi, dont les effets réverbérateurs réguliers peuvent consister en une invitation diffuse de situation en situation, au doute, à l'incertitude, à la tolérance porteurs incontestables d'une forme de dialogue. Je perçois ainsi une proximité avec les propositions éthiques de Francisco Varela, ancrée sur les recherches en sciences cognitives. Du fonctionnement de la cognition et de l'accomplissement des actions indépendamment de la conscience,

selon « une succession de configurations changeantes qui surgissent et se dissipent », il résulte, plutôt qu'« un moi unitaire central », une opération de réseaux et sous-réseaux cérébraux. C'est de ce « moi virtuel » comme résultat d'« une myriade de sous-processus concurrents¹ » et de la capacité linguistique d'autodescription, que Varela invite, en référence aux sagesse orientales, à la prise de conscience, pour « se voir, écrit-il, soi-même et autrui comme inévitablement provisoires et fragmentés² ». N'est-ce pas aussi cela qui est en jeu avec le savoir des origines, faisant découvrir l'hésitation fondamentale de l'être humain ? Qu'est-ce donc que l'anthropologie m'apprend ? Certes que la croyance est un « phénomène » naturel, cérébral et cognitif – c'est presque banal. Mais surtout, qu'elle a généré chez l'homme un mode d'être nouveau par rapport aux autres espèces, dont un élément capital de ce mode de vie réside dans la capacité de « ne pas vraiment ».

C'est cela aussi garder un absolu, si on le souhaite, tout en introduisant quelque chose en plus qui évite de trancher, contre un militantisme convaincu. Si perfectionnement de l'espèce humaine il doit y avoir, imaginons plutôt une sélection au nom de cette capacité à absolutiser sans absolutiser, à réintroduire le mieux possible la réserve et le doute dans l'action... Le relâchement et le retrait ne doivent pas faire oublier l'incertitude voire l'in vraisemblance de l'énoncé. Le repli qui aboutirait à l'évitement doit apprendre à se dégager de l'absolu sans pour autant tomber dans le laisser-aller et l'indifférence désengageante. Le retrait cognitif qui a engendré diverses formes d'hypolucidité existentielle donne une leçon sur la régulation de l'intensité : imposer sans imposer et accepter sans accepter, ne pas accepter tout en... A chaque situation de trouver son intervalle, au moins sans bloquer celui des autres. L'espoir anthropologique vient moins de la capacité des hommes à assumer leurs libertés, leurs responsabilités et leurs engagements, que de leurs capacités à utiliser leurs aptitudes à « ne pas vraiment ». Le savoir anthropologique ne pousse pas à vivre dans une conscience révoltée mais à considérer la singularité humaine moins comme engagement politique et justification morale que comme « négation » injectée dans l'acte de présence. Mais cela passe par une lucidité accrue et partagée, une meilleure utilisation de la conscience de l'existence et de la vie...

¹ F. Varela, *Quel savoir pour l'éthique ?*, Paris, La Découverte, 1996, p. 80.

² *Ibid.*, p. 108.

Mon rêve de don Quichotte! L'anthropologie se pose en projet de connaissance scientifique mais elle va aussi au-delà de la science, peut-être en deçà ou à côté. Elle dit moins et plus, critique, philosophique. L'anthropologie devient alors un projet de vie, une autoconnaissance graduelle, une sagesse, un enjeu existentiel, une manière d'être, une attitude. Et la recherche, l'étude, l'écriture sont la base de cette existence faite de reprises et de variations. Le livre aussi, n'est jamais fini, même quand il est « fait et publié », pour citer Rousseau. « J'en ai beaucoup vu, écrit-il, qui philosophaient bien plus doctement que moi, mais leur philosophie leur était pour ainsi dire étrangère¹ ». Vivre anthropologiquement, c'est regarder, noter, jouer. Regarder, c'est observer l'homme ainsi que les êtres vivants, penser la question des origines et des différences, pas seulement socioculturelles mais aussi entre les espèces, savoir, à partir d'observations très rapprochées, ce dont l'être humain est capable, en commun avec les animaux comme les singes et les chiens, réfléchir alors sur les caractéristiques des différences anthropologiques. Noter, c'est écrire toujours et toujours les instants, sur soi, autour de soi, le visible ou l'imperceptible, à travers un journal dont une force possible est de constituer un appui existentiel bon pour désamorcer la peur du temps, et aussi... l'hypolucidité oubliée. Jouer, c'est entretenir l'intervalle, la réserve et le retrait, c'est aussi donc suspendre l'intrigue et l'ambition, amortir l'évènement et l'interaction, percevoir le juste milieu entre la lucidité d'être un détail et le senti du bien-être. C'est aussi revoir comme des détails les choses sans importance et reconnaître dans la sérénité les appuis qui nous portent. Être anthropologue à l'état pratique, c'est bien cultiver le « pas vraiment » et le détail. C'est sans doute une utopie de plus, l'utopie anthropologique. Où résiderait la difficulté à mettre en place un monde où la capacité des hommes à être lucides sur leurs actes et eux-mêmes leur permettrait d'agir, sans être passif, mais tout en gardant une réserve et un dégagement dans leur présence dans l'action? N'est-ce pas un des combles de l'idiotie de penser – et de l'écrire surtout – que l'humilité et la lucidité doivent être au programme de la culture de tous les hommes, y compris les universitaires pour qu'ils ne soient pas les échantillons de singes habiles?

Moi je n'y parviens pas! A être lucide comme il faut, à prendre le fait comme un détail sans importance, à vivre la distance, à être humble. Je

¹ J.-J. Rousseau, *Les rêveries du promeneur solitaire*, op. cit., p. 58.

suis trop lucide, trop passif, pas assez dégagé. Problème de proportions! Me manque la vraie distance anthropologique avec « le fait ». Et d'ailleurs cette distance-là n'empêchera pas « le fait » d'avoir existé, d'avoir agi... Et à cause de lui, j'aurai raté!, me dis-je non anthropologiquement. Oh, un surplus de relâchement peut facilement être acquis artificiellement, chimiquement. Mais je ne veux pas, « le fait » est là, je ne veux pas l'effacer, faire comme s'il n'était pas. Certes l'écriture, celle de ces pages, permet d'amortir et de le reléguer quelque peu. Mais je veux continuer lucidement à le percevoir à côté de moi, en moi, dans sa brutalité particulière et singulière. Mais lui, il m'efface. Il agit bien. Nous sommes, lui et moi, deux idiots! Et ce livre un troisième!

Être un anthropologue existant, un existant anthropologue, qui sait, qui n'oublie pas.

*
* *

Quelques instants après avoir posé ce point final, je pense excessivement que je n'ai plus mon « bureau de tabac ». Je relis Pessoa, je retiens quelques vers ainsi juxtaposés :

*Je ne suis rien
Cela dit, je porte en moi tous les rêves du monde
Je suis aujourd'hui vaincu, comme si
Je connaissais la vérité ;
lucide aujourd'hui, comme si j'étais
à l'article de la mort.
J'ai tout raté.
Je serai toujours celui qui attendait qu'on lui
Ouvrit la porte
Auprès d'un mur sans porte
Toi qui consoles, qui n'existes pas et par là même consoles.
Je viens à la fenêtre et vois la rue avec une absolue netteté.
Je vois les magasins et les trottoirs, et les voitures qui passent.
Je vois les êtres vivants et vêtus qui se croisent,
Je vois les chiens qui existent eux aussi,
Et tout cela me pèse comme une sentence de déportation,*

*Et tout cela est étranger, comme toute chose.
 Mais le patron du Bureau de Tabac est arrivé à la porte.
 J'allume une cigarette...
 Et je savoure dans la cigarette une libération de toutes les pensées
 Et la conscience de ce que la métaphysique est l'effet d'un malaise passager.
 Comme mû par un instinct sublime,
 Estève s'est retourné et il m'a vu.
 Il m'a salué de la main, je lui ai crié :
 « Salut Estève! », et l'univers
 s'est reconstruit pour moi sans idéal ni espérance,
 et le patron du Bureau de Tabac a souri*

Sans cigarette, je reconnais de moins en moins les Estève qui m'entourent. La métaphysique : effet d'une ponctuelle lucidité? Moi, je SENS la présence du FAIT presque à chaque instant.

« Quitte à faire l'idiot, faisons-le à la russe : un homme du sous-sol, qui ne se reconnaît pas plus dans les présupposés subjectifs d'une pensée naturelle que dans les présupposés objectifs d'une culture du temps, et qui ne dispose pas de compas pour faire un cercle. Il est l'Intempestif, ni temporel ni éternel. Ah Chestov, et les questions qu'il sait poser, la mauvaise volonté qu'il sait montrer, l'impuissance à penser qu'il met dans la pensée, la double dimension qu'il développe dans ces questions exigeantes, à la fois concernant le commencement le plus radical et la répétition la plus entêtée. » Gilles Deleuze

*« [...] it is a tale
 Told by an idiot, full of sound and fury,
 Signifying nothing »
 William Shakespeare*

BIOGRAPHIES DES AUTEURS

Ian Angus

Ian Angus is currently Professor of Humanities at Simon Fraser University. He is the author of three books on Canada: *A Border Within: National Identity, Cultural Plurality and Wilderness* (1997), *Identity and Justice* (2008) and *The Undiscovered Country: Essays in Canadian Intellectual Culture* (2013). His works on European social and political thought include *(Dis)figurations: Discourse/Critique/Ethics* (2000), *Primal Scenes of Communication* (2000), and *Technique and Enlightenment* (1984). He has also written two short books for a popular audience: *Emergent Publics: An Essay on Social Movements and Democracy* (2001) and *Love the Questions: University Education and Enlightenment* (2009). The latter has been widely excerpted and reviewed on the Internet and has led to several interviews in the academic and popular press.

James Arvanitakis

James Arvanitakis is the Head of The Academy at the University of Western Sydney where he is a lecturer in the Humanities and a member of the University's Institute for Culture and Society. He has spearheaded the establishment of The Academy and its principles of future proofing education, inter-disciplinarity and ethical leadership. His research areas include citizenship, piracy and the future of universities. After being internationally recognised for his innovative teaching, he was awarded

the 2012 Prime Minister's University Teacher of the Year. His latest book is an edited collection titled *Piracy: Leakages from Modernity* (Litwin Press, 2014).

Marie-Ève Bélanger

Marie-Ève Bélanger est chercheuse en science politique et militante féministe. Ses recherches portent sur les mécanismes de formation et les modes d'expression, de diffusion et d'expansion des communautés politiques en dehors des structures traditionnelles de l'État, des classes et du patriarcat, par l'analyse et la pratique de l'action politique. Elle habite présentement la Suisse où elle poursuit son travail sur la construction d'un ordre politique dans les moments de déséquilibre institutionnel en retraçant l'évolution du discours sur l'Ukraine dans l'histoire de la construction européenne. Elle est la maman déterminée, épuisée et ravie de deux sauvageonnes anarchistes, Charlie et Salomé.

Sylvie Berbaum

Une curiosité musicale et artistique insatiable depuis un jeune âge, incite Sylvie Berbaum à explorer les territoires de la musique occidentale et des musiques du monde : piano, contrebasse, chant, tambours sur cadre italien et iraniens, doctorat en ethnomusicologie sur les musiques de powwow des indiens Ojibwa du Canada. Ce faisant, ce sont également les territoires du corps qui s'imposent comme les fondements de toute pratique ; viennent alors les rendez-vous avec le théâtre et la danse contemporaine. De 1998 à 2009 elle a été formatrice en musique en Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM). Elle s'intéresse actuellement aux dimensions sociales de la création musicale et aux questions d'épistémologie générale.

Gilles Breton

Débutant sa carrière en 1982 au Département de science politique de l'Université Laval, Gilles Breton s'est intéressé depuis à la mondialisation et à la restructuration de l'espace du politique. Au cours des 15 dernières années, son implication dans l'internationalisation des universités l'a conduit à mener une carrière centrée sur l'action universitaire internationale et l'analyse de celle-ci par des travaux de recherche portant sur la mondialisation de l'éducation supérieure et son impact sur les universités. Aujourd'hui professeur titulaire à l'École Supérieure des Affaires Publiques Internationales à l'université d'Ottawa, ses enseignements, travaux de recherche et publications portent sur la mondialisation et la diplomatie du savoir ainsi que sur l'impact de l'action internationale des universités sur l'émergence d'un espace global de l'enseignement supérieur.

Stefan Collini

Stefan Collini is Professor of Intellectual History and English Literature at Cambridge University, and a Fellow of the British Academy. He is the author of, among other books, *Public Moralists* (1991), *Matthew Arnold: a Critical Portrait* (1994), *English Past: Essays in History and Culture* (1999), *Absent Minds: Intellectuals in Britain* (2006), *Common Reading: Critics, Historians, Publics* (2008), and most recently *What Are Universities For?* (2012) as well as a frequent contributor to *The Guardian*, *The London Review of Books*, *The Times Literary Supplement*, *The Nation*, and other publications.

Julie Depelteau

Julie Depelteau est candidate au doctorat en science politique à l'Université d'Ottawa. Elle a terminé ses études de maîtrise en science politique à l'UQAM. Elle poursuit son projet de recherche de doctorat, financé par le FQRSC, qui porte sur les discours du territoire par les acteurs gouvernementaux et les Atikamekw, en collaboration avec *Atikamekw Sipi* (Conseil de la nation Atikamekw).

Jarrold Dunham

Jarrold Dunham received his M.A. from Portland State University, the largest and most diverse campus in Oregon, where he served as a graduate assistant writing instructor for two years. His research examines the ideological and epistemic aspects of writing, with a particular emphasis on the pedagogical implications for economically and linguistically marginalized communities. He currently teaches writing at Portland State University and Clackamas Community College.

Benjamin Franks

Benjamin Franks is the Lecturer in Social and Political Philosophy for the Schools of Interdisciplinary Studies and Politics at the University of Glasgow. He is the author of *Rebel Alliances: The means and ends of contemporary British anarchism* (AK Press, 2006) and co-editor of *Anarchism and Moral Philosophy* (Palgrave Macmillan, 2011).

Ezekiel Fry

Ezekiel Fry graduated from The Evergreen State College with a Bachelor of Arts and received a Master of Arts in English from Portland State University. He has previously taught composition and literature classes at the college level, but now teaches at the International Language Academy located on The Evergreen State College campus as an advisor and instructor of English language students. Ezekiel

continues to think and write about Herman Melville and is currently working on a project that deals with the short works of Edgar Allan Poe and modern despair. He lives and works in Olympia, Washington.

Dalie Giroux

Dalie Giroux est professeure de pensée politique à l'Université d'Ottawa depuis 2003. Ses travaux de recherche s'inscrivent dans une réflexion générale sur les formes d'articulation entre l'espace, le langage et le pouvoir.

Henry Giroux

Henry A. Giroux currently holds the McMaster University Chair for Scholarship in the Public Interest in the English and Cultural Studies Department and is a Visiting Distinguished Professor at Ryerson University. His most recent books include *America's Educational Deficit and the War on Youth* (Monthly Review Press, 2013), *Neoliberalism's War on Higher Education* (Haymarket, 2014), and *The Organized Violence of Forgetting* (City Lights, 2014).

Iketnuk

Essayiste et polémiste. Originaire de la Terre de Baffin, il a vécu longtemps en Gascogne. Depuis quelques années il vit à Montréal. Il collabore régulièrement à la revue *Conjonctures*.

Daniel Innerarity

Daniel Innerarity is a professor of political and social philosophy, "Ikerbasque" researcher at the University of the Basque Country and director of the Instituto de Gobernanza Democrática (www.gobernanza.org). Former fellow of the Alexander von Humboldt Foundation at the University of Munich, visiting professor at the University of Paris I-Sorbonne Robert Schuman, visiting professor in the European University Institute of Florence and currently visiting fellow in the London School of Economics. Books in English: 1. *Rethinking the Future of Politics* (Peter Lang Bern 2010) ; 2. *The future and its enemies* (Stanford University Press, 2012) ; 3. *Humanity at Risk. The Need for Global Governance*, ed. with Javier Solana (Continuum, 2012) ; 4. *The Democracy of Knowledge* (Continuum 2013) ; 5. *A World of Everybody and None* (Columbia University Press, 2014).

Petar Jandrić

Petar Jandrić (PhD) is tenured Senior Lecturer in e-Learning at the Polytechnic of Zagreb and visiting Associate Professor at the University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Science. His research

interests are focused to the intersections between critical pedagogy and information and communication technologies, and research methodologies of his choice are inter-, trans- and anti-disciplinarity. Petar's previous academic affiliations include Croatian Academic and Research Network, National e-Science Centre at the University of Edinburgh, Glasgow School of Art and Cass School of Education at the University of East London. His major current projects are focused to collaborative research and editing.

Nathan Jun

Nathan Jun is Assistant Professor of Philosophy and Coordinator of the Philosophy Program at Midwestern State University in Wichita Falls, Texas, U.S.A. He is the author of *Anarchism and Political Modernity* (2011).

Dimitrios Karmis

Dimitrios Karmis est professeur de pensée politique et de politique canadienne et québécoise à l'École d'études politiques de l'Université d'Ottawa. Ses recherches portent notamment sur les questions liées à la citoyenneté, à la diversité, au dialogue et à la démocratie dans les sociétés plurinationales et multiculturelles. Il a codirigé, avec Dalie Giroux, *Ceci n'est pas une idée politique : Réflexions sur les approches à l'étude des idées politiques* (PUL, 2013), avec François Rocher, *La dynamique confiance/méfiance dans les démocraties multinationales* (PUL, 2012), avec Linda Cardinal, *Les politiques publiques au Canada : Pouvoir, conflits et idéologies* (PUL, 2009), avec Stéphan Gervais et Diane Lamoureux, *Du tricoté serré au métissé serré ? La culture publique commune au Québec en débats* (PUL, 2008) et, avec Wayne Norman, *Theories of Federalism* (Palgrave, 2005). Il travaille présentement à un livre sur la citoyenneté, le dialogue et l'écoute politique à l'ère de la différence.

Nadejda Koromyslova

Nadejda Koromyslova, doctorante en philosophie à Paris VIII Vincennes Saint-Denis, s'intéresse à la question de la violence politique et la figure de l'ennemi intérieur. Elle a reçu une bourse doctorale du FQRSC.

Diane Lamoureux

Diane Lamoureux est professeure de philosophie politique au département de science politique de l'Université Laval (Québec, Canada). Ses travaux récents portent sur l'impact conjugué du néolibéralisme et du néoconservatisme sur les sociétés occidentales contemporaines. Elle s'intéresse plus largement aux enjeux de citoyenneté et de démocratie. Elle est l'auteure de plusieurs ouvrages

et articles sur le féminisme québécois et les théories féministes. Ses ouvrages les plus récents sont *Pensées rebelles* (Remue-ménage, 2010) et *Le trésor perdu de la politique* (Écosociété, 2013).

Amélie-Anne Mailhot

Amélie-Anne Mailhot rédige une thèse de doctorat sur les dimensions matérialistes de la pensée politique innue, enseigne la théorie féministe et cultive des plantes.

Lawrence Olivier

Professeur à l'UQAM au département de science politique. Il a publié des ouvrages en pensée politique et en méthodologie.

Matthew Paterson

Matthew Paterson est professeur de science politique à l'université. Il travaille d'habitude sur l'économie politique des problèmes environnementaux, surtout les changements climatiques. Hors la vie universitaire il vit sur une petite ferme, essayant dans un sens modeste de s'échapper de la machine industrielle qui domine l'université.

Robert Pfaller

Robert Pfaller est professeur de philosophie à l'Université des arts appliqués de Vienne. Il a publié une dizaine d'ouvrages dont *On The Pleasure Principle In Culture: Illusions Without Owners* (2014), *Stop That Comedy! On the Subtle Hegemony of the Tragic in Our Culture* (2005) et *Die Illusion der anderen. Über das Lustprinzip in der Kultur* (2002). Il est aussi co-fondateur de l'initiative autrichienne « Mein Veto » qui milite contre la réduction des libertés civiles et le paternalisme d'État quant au contrôle de la fumée et de l'alcool.

Albert Piette

Albert Piette est anthropologue, professeur au département d'ethnologie de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense. Il travaille sur des questions d'observation de l'action, en particulier dans le domaine religieux. Il tente surtout de décrire et d'analyser les détails et le cours ordinaire des situations. Dans son projet d'une anthropologie existentielle, il fait du mode mineur de la réalité un élément capital non seulement pour définir la différence anthropologique mais aussi pour expliquer la vie ensemble.

Jean-Marc Piotte

Professeur émérite du département de science politique de l'UQAM, Jean-Marc Piotte a publié plusieurs ouvrages, dont : *Démocratie des*

urnes et démocratie de la rue. *Regard sur la société et la politique*, Québec Amérique, 2013, 153 p. ; avec Jean-Pierre Couture, *Les Nouveaux Visages du nationalisme conservateur au Québec*, Québec Amérique, 2012, 171 p. ; *Les neuf clés de la modernité*, Québec Amérique, 2001 et 2007, 235 p.

Christian Rouillard

Christian Rouillard (Ph.D., Carleton University) est Professeur titulaire d'administration publique à l'École d'études politiques de l'Université d'Ottawa. Titulaire de la Chaire de recherche du Canada en gouvernance et gestion publique à l'Université d'Ottawa (2004-2009). Président de l'Association des professeur(e)s de l'Université d'Ottawa (APUO) depuis 2011. Auteur de plusieurs livres, chapitres d'ouvrages collectifs et articles scientifiques dans des revues avec comité, notamment : *Organization Studies*, *Administrative Theory & Praxis*, *European Sport Management Quarterly*, *Administration & Society*, *Économie et solidarités*. Membre du *Canadian Who's Who* (2009-). Membre de nombreux comités d'évaluation scientifique de programmes de recherche au Canada et en France. Membre du comité scientifique de plusieurs revues avec comité, incluant présentement la *Revue internationale des sciences administratives / International Review of Administrative Sciences*. Commentateur/analyste fréquent de la politique canadienne et québécoise dans les médias écrits et électroniques au Québec, au Canada et à l'étranger.

Michel Seymour

Michel Seymour is full Professor of Philosophy at the University of Montreal. He teaches contemporary Anglo-American philosophy with a particular interest in philosophy of language and political philosophy. Among his books, he published *De la tolérance à la reconnaissance. Une théorie libérale des droits collectifs* (Boréal 2008). This book has won the 2009 Book prize of the Canadian Philosophical Association as well as the 2009 Jean-Charles Falardeau prize in social sciences from the Canadian federation of humanities and social sciences. More recently he published *Une idée de l'université* (Boréal 2013).

Stephen Shukaitis

Stephen Shukaitis is a lecturer at the University of Essex, Centre for Work and Organization, and a member of the Autonomedia editorial collective. Since 2009 he has coordinated and edited *Minor Compositions* (<http://www.minorcompositions.info>). He is the author of *Imaginal Machines: Autonomy & Self-Organization in the Revolutions of Everyday Day* (2009, Autonomedia) and editor (with Erika Biddle and David Graeber) of *Constituent Imagination: Militant Investigations // Collective Theorization* (AK Press, 2007). His research focuses on the emergence of collective imagination in social movements and the changing compositions of cultural and artistic labor.

