



Logiques doctrinales et publicitaires à l'Université
 Doctrinal and advertising logics at the University
 Lógicas doctrinales y publicitarias en la Universidad

Quand la quête de bénéfices transforme la mission des universités en pathologie sociale¹

Stéphane Trudel

Université de Moncton, Canada
 stephane.trudel@umoncton.ca

Stéphane Martineau

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
 stephane.martineau@uqtr.ca

Maints auteurs se sont intéressés au détournement des fondements de l'enseignement supérieur par des intérêts économiques. Une critique axée sur les enjeux de la reconnaissance appelle à reconsidérer la valeur intrinsèque des sujets enseignants et étudiants au regard de leurs propres besoins, de leur liberté et de leur identité. Professeurs et chercheurs sont au cœur de ce processus de réification, qui les éloigne des fonctions de décisions, tend à ébranler l'autonomie universitaire et à enfreindre la liberté académique. Les « professionnels de l'éducation » sont contraints de lutter entre offres de financement biaisées, innovations pédagogiques sous-financées et entraves sévères à l'enseignement et à l'apprentissage. Des travaux de philosophes et de sociologues forment le socle de la réflexion en forme d'appel à la mobilisation.

Mots-clés : université, corporatisme, philanthrocapitalisme, réification, reconnaissance.

Many authors have been interested in the misuse of the foundations of higher education by economic interests. A critique focused on the issues of recognition calls for reconsidering the intrinsic value of teaching and student subjects in terms of their own needs, freedom, and identity. Professors and researchers are at the heart of this process of reification, which moves them away from decision-making functions, tends to undermine university autonomy and infringe on academic freedom. The "education professionals" are forced to struggle between biased funding offers, underfunded pedagogical innovations and severe barriers to teaching and learning. Works of philosophers and sociologists form the basis of a reflection that take the form of a call for mobilization.

Keywords: university, corporatism, philanthrocapitalism, reification, recognition.

Muchos autores se han interesado en el desvío de los fundamentos de la enseñanza superior por intereses económicos. Una crítica centrada en los retos del reconocimiento llama a reconsiderar el valor intrínseco de los sujetos docentes y estudiantes en relación con sus propias necesidades, su libertad y su identidad. Profesores e investigadores están en el centro de este proceso de reificación, que los aleja de las funciones de decisión, tiende a socavar la autonomía universitaria y a violar la libertad académica. Los « profesionales de la educación » se ven obligados a luchar entre ofertas de financiación sesgadas, innovaciones pedagógicas infrafinanciadas y graves obstáculos a la enseñanza y al aprendizaje. Los trabajos de filósofos y sociólogos forman la base de la reflexión en forma de llamamiento a la movilización.

Palabras clave : universidad, corporatismo, filantrocapiitalismo, reificación, reconocimiento.

1. Ce texte est une réactualisation d'un article précédemment publié, en langue anglaise : Trudel, S. et Martineau, S. (2020). Struggle of recognition throughout higher education: the pathology of the private corporations' request for higher benefits. In Blessinger, P. & E. Sengupta (dir.). *International Perspectives on Policies, Practices & Pedagogies for Promoting Social Responsibility in Higher Education*. Innovations in Higher Education Teaching and Learning, 32, p. 81-98.

Introduction

Alors que le capitalisme est en constante progression, d'importants débats entourant la place des intellectuels au sein des milieux universitaires font rage. Généralement, ces intellectuels se retrouvent confrontés à une culture portée par la grande entreprise et la philanthropie qui soutiennent les facultés en servant essentiellement leurs intérêts respectifs. La force de leurs capitaux, qui est impérative au soutien et au développement des institutions d'enseignement, a donc pour effet d'asservir les gestionnaires, de recadrer la connaissance, en plus de leur offrir un pouvoir d'influence disproportionné.

Pour justifier leurs positions, les grandes entreprises tendent ainsi à chosifier sournoisement les individus en mobilisant différents concepts, comme l'*empowerment* et la prise en charge de soi, comme projet émancipateur. Bien que cette proposition semble inspirante et porteuse, elle porte en elle le lot d'une manipulation et d'une chosification des étudiants qui, sous la forme du néo-sujets, participent à leur propre aliénation (Dardot & Laval, 2009). Les conséquences de telles tensions font en sorte que les professeurs, à titre de porteurs d'un savoir et d'une grande culture (donc, dans un sens, de conservateurs de notre civilisation) se retrouvent discrédités au profit d'un socioconstructivisme qui, au regard de la démonstration que nous nous proposons d'établir, cherche davantage à isoler les apprenants et à morceler les liens sociaux qu'à permettre une véritable covalidation des savoirs.

Dans le texte qui suit, nous tenterons d'abord de dresser les contours de cette prise en otage de l'éducation supérieure par les grands argentiers du système capitaliste. Ensuite, nous rappellerons pourquoi, selon la proposition herméneutique de Gadamer (1996), il nous est impossible de développer la connaissance à partir d'une table rase, puisque nous sommes toujours enracinés ou contextualisés par notre histoire. Cela nous permettra donc de mieux expliquer quels intérêts sont servis par cette intrusion du capitalisme au sein des institutions, en plus de mettre en lumière, à titre de réponse à un tel constat, le caractère essentiel d'une transmission des savoirs fondamentaux par les universités. Finalement, le cœur de notre propos mettra en évidence la réification dont les professeurs et les érudits font l'objet en rappelant comment, par la mise en évidence de ceux-ci et la reconnaissance de leur importance au sein des institutions, il est peut-être encore possible, avant que les dommages ne soient trop importants, de refonder l'Université à partir de ses vrais artisans.

Place croissante du corporatisme en éducation supérieure

À une époque où il semble que la perspective entrepreneuriale néolibérale tend à accroître son emprise (Deneault, 2013; Freitag, 2008), quelques institutions résistent et persistent à maintenir une opposition (plus ou moins forte selon les lieux) face à l'impérialisme corporatiste qui sévit. Du moins, elles tentent de résister, car plus nous avançons dans cette marche du capitalisme (que d'aucuns appellent « avancée ») et plus nous ressentons l'asservissement des résistances et la soumission à la conscience productiviste (Gagné, 2008).

Au sein de ce faible lot de résistants, nous pouvons inclure les universités ou, du moins, les facultés d'études supérieures, puisqu'il semble bien que pour un trop grand nombre de programmes de premier cycle la tentation entrepreneuriale et productiviste ait déjà fait ses ravages. Mais comme les autres institutions, ces universités peinent à y parvenir, car une part importante des membres du personnel administratif n'a pas la même attention portée aux savoirs fondamentaux,

piliers de notre civilisation. En fait, dans la plupart d'entre elles, le mot d'ordre est à la production de diplômés et de savoirs sur le mode industriel, c'est-à-dire à la chaîne.

Cette opposition entre une approche plus appliquée ou plus fondamentale du savoir ne date pas d'hier. Bourdieu voyait poindre ces tensions entre l'Université (comme institution) et l'université (en tant qu'organisation ayant pignon sur rue). En fait, nous pourrions même remonter jusqu'aux Grecs et nous rappeler cette opposition entre la *doxa* et la *parrhesia*. Au-delà des confrontations primaires relatées par Platon, entre Socrate et Protagoras – et autres sophistes –, il semble que les deux clans qui s'opposent travaillent désormais à forces inégales.

D'un côté, s'affiche le pouvoir économique des grandes entreprises, qui cherchent à générer un type de connaissances qui pourrait leur apporter encore plus de bénéfices et, d'autre part, s'insurgent des intellectuels résistants qui tentent de transmettre les connaissances résiduelles de civilisations quasi perdues (Steiner & Spire, 2000). Les entreprises disposent d'un pouvoir si grand qu'elles vont même faire porter leurs intentions fausement vertueuses par l'appel à une éducation qui soit plus démocratique, inclusive et à l'affût des (supposées) préférences des individus. Cette stratégie les sert bien dans la mesure où les empires financiers ont besoin d'une main-d'œuvre abondante, spécialisée et subordonnée, bref, des diplômés formés sur mesure, prêts à répondre aux besoins du Grand Capital (Freitag, 1995).

Ainsi, à grands coups de Rousseau, Sartre, Vygotsky ou autres, les entreprises se sont immiscées au sein des institutions éducatives en faisant miroiter cette possibilité de produire un savoir qui, comme l'ont souhaité certains rationalistes, prend appui sur une *tabula rasa*. Toutefois, ce que certains tendent à négliger, c'est le fait que la *tabula rasa* ne s'est toujours voulu qu'un simple exercice de pensée, alors qu'aucun individu ne s'inscrit dans le milieu académique de façon totalement ouverte, dépourvu de toute antériorité ou de formation préalable.

Il s'agit là d'un autre plan sur lequel les entreprises sont très habiles pour déployer les leviers de leur pouvoir. Asservies, les générations de consommateurs qui se succèdent s'inscrivent donc déjà, comme Marx et Engels (1848) l'avait si bien identifié, dans des rapports de servitude ou de double aliénation. Encore aujourd'hui, ils ont le choix entre ne pas travailler, ne pas avoir de revenu et avoir peu ou pas accès aux ressources primaires ou bien travailler, mais devoir se soumettre aux grands entrepreneurs qui dictent les conditions de leur travail (Sennett, 2008).

En s'inscrivant d'une telle façon dans le monde de l'éducation, ces futurs travailleurs, peu importe leur âge au moment de leur entrée ou de leur retour en contexte académique, représentent pour la culture corporatiste un auditoire ouvert à recevoir ces messages pleins de promesses quant à la plus-value de leur aliénation. Ils souhaitent travailler et, pour obtenir un travail payant, ils doivent se qualifier. Pour être qualifiés, ils doivent détenir le diplôme approprié et ne l'obtiendront que lorsqu'ils se seront conformés aux attentes adressées à leur endroit.

Alors que les entreprises dictent les règles d'embauche et du marché de l'emploi, elles tendent aussi à imposer les conditions d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les contenus (Aktouf, 2002). C'est sur ce point bien précis que le déficit de reconnaissance à l'endroit des enseignants fait craindre le pire, car dans ce débat où « l'argent mène le monde », ces derniers ne disposent que de bien peu de poids pour persuader les membres de la direction de la nécessité d'entretenir des connaissances fondamentales et une riche culture générale chez les étudiants (Steiner, 2003).

Axel Honneth (2000, 2007, 2015) a formulé une intéressante critique de la société occidentale contemporaine et de « l'utilisation » qu'elle fait des individus. Il adopte un ton revendicateur et

appelle à une reconsidération de la valeur intrinsèque des sujets, au regard de leur liberté et de leur identité.

D'autres auteurs, tels que Freitag (1995, 2002, 2008, 2011), Readings (2013) et Seymour (2013), se sont intéressés au détournement des fondements de l'éducation qui fut imposé aux enseignants et aux chercheurs de l'éducation supérieure au profit des besoins économiques de la nouvelle société corporatiste. Côté et Allahar (2010) ont aussi mis en évidence les dérives clientélistes des institutions d'enseignement supérieur au Canada et aux États-Unis. Ces auteurs démontrent tous que l'éducation supérieure est soumise aux intérêts de sociétés privées qui, à coup d'importants financements, canalisent également la recherche afin que son application puisse leur apporter les plus grands bénéfices (Lajoie, 2009).

L'enjeu renvoie ici à la capacité collective de réappropriation de droits détenus sur le savoir, la culture et cette institution phare qu'est l'Université. En considérant que la liberté académique des professeurs a été, au fil des ans, considérablement contrainte et que les institutions d'enseignement supérieur sont de plus en plus noyautées par des intérêts privés, il semble impératif de s'interroger sur les rapports de force qui mettent à l'épreuve une certaine conception de la société civile.

S'inscrire dans un dialogue avec une tradition

L'herméneutique proposée par Gadamer (1996) nous apprend que la compréhension d'un phénomène est fonction de notre situation présente où s'expriment nos intérêts (Grondin, 2011). C'est dire que la compréhension ne part jamais de rien, car elle se produit sur la base d'une précompréhension, ce que l'auteur nomme une structure d'anticipation. Cette dernière repose sur une tradition de pensée qui modèle les préjugés de chacun. Selon le philosophe, en vertu du principe du « travail de l'histoire », nous appartenons à une tradition historique et c'est à partir d'elle que nous abordons le monde. Nos interprétations sont toujours influencées par la tradition dans laquelle le sujet s'inscrit et qui forme la substance de ses préjugés.

En fait, la tradition est à la fois ce qui limite et rend possible toute compréhension. Elle est la condition de notre compréhension du monde dans le sens où nous ne comprenons quelque chose qu'à partir d'une précompréhension, laquelle renvoie à notre inscription dans une histoire qui modèle la manière de percevoir et de ressentir. En ce sens, notre histoire (individuelle et collective) induit ce qui sera considéré comme un objet digne d'attention (Vultur, 2017). Un véritable clash se fait sentir lorsque les professeurs et les chercheurs, transmetteurs d'histoire, perdent l'ascendant qu'ils ont sur l'évolution des disciplines dont le statut diffère selon qu'elles sont plus ou moins soutenues et recadrées par des intérêts corporatifs.

Pour Gadamer (1996), l'histoire et la tradition ne sont pas des freins à la pensée, mais plutôt des tremplins à partir desquels nous dialoguons avec le monde. Fondamentalement dialogique (Ricoeur, 1986), la compréhension du monde se réalise entre une approche académique plus déductive et une approche pratique plus inductive. Plus précisément, Gadamer considère que la compréhension et le langage présentent la structure dialogique de la question et de la réponse. Comprendre apparaît alors comme un processus de dépassement d'une compréhension préalable afin de proposer une nouvelle interprétation d'un phénomène. Ce dépassement vient lui-même s'inscrire dans la tradition construite de savoirs fondamentaux. Se noue alors un dialogue entre la tradition et l'apprenant qui, conduit par la raison, mène à l'élaboration de nouveaux savoirs. C'est de cette façon qu'émergent de nouveaux phénomènes à investiguer, que se construisent de

nouvelles disciplines académiques, que se développent des théories inédites et, partant, que se bâtissent des traditions d'écriture scientifique spécifiques.

Dans cette perspective, nous ne pouvons adhérer à une vision positiviste et productiviste de la science, car notre relation à la culture, à l'histoire et au social est fondamentalement celle d'une appartenance. Nous sommes exposés à l'histoire ; le passé se conserve malgré ses transformations et nous parle à travers la tradition (qui ne doit pas être confondue avec la nostalgie d'un monde ancien). Cette tradition doit être passée au crible de l'analyse critique, car elle englobe aussi les idéologies parfois aliénantes (Habermas, 1973). Il devient dès lors impossible de considérer presque exclusivement la construction d'un savoir et d'une culture qui reposerait sur les besoins façonnés d'observations primaires. L'esprit critique, la connaissance érudite et les capacités méta-analytiques doivent se prononcer, à travers l'évaluation par les pairs, sur les différentes recherches avant que celles-ci ne soient admises à titre de connaissances académiques.

Puisque nous pensons le monde à partir de notre situation, notre vision est donc toujours finie, mais l'horizon qui lui sert d'arrière-fond se déplace avec nous. En proposant l'idée de fusion des horizons subjectifs, Gadamer (1996) réfute à la fois l'objectivisme, qui ne se pense pas comme conscience historiquement ancrée, et l'idéalisme de type hégélien, qui pense l'histoire comme horizon unique et avènement de la Raison. Cette fusion des horizons est possible du fait que l'individu est conscient d'être exposé aux effets du monde et que les productions concernant ce monde agissent dans ses actes de compréhension. Il est conscient de sa subjectivité, de la fragilité de celle-ci et de la fragilité des effets du monde auxquels il est exposé.

La tradition est continuellement comprise à partir de l'horizon du présent et réinterprétée par rapport à une situation donnée. Bien qu'elle agisse sur nous, nous ne subissons pas simplement la tradition, nous agissons plutôt sur elle et, ce faisant, sur nous. Ce processus d'application, au sens où l'entendait Gadamer (1996), fait en sorte que non seulement les besoins du marché influencent l'orientation des institutions académiques, mais que les connaissances académiques influencent à leur tour les orientations du marché. De la sorte, si nous ne sommes jamais de parfaits innovateurs, nous ne sommes pas non plus de simples reproducteurs d'une connaissance qui serait circulaire.

Selon cette vision, la soumission de l'enseignement et de la recherche aux valeurs du marché équivaut à un viol de la pensée, une cécité vis-à-vis du monde à connaître et une amnésie par rapport à la tradition qui nous porte. Lorsque cette logique s'impose aux universités, elle s'attaque directement à l'institution qui avait pour mandat non seulement de produire de nouveaux savoirs sur la base d'une tradition maîtrisée, mais aussi de conserver et de diffuser cette tradition aux générations suivantes. Du coup, c'est la compréhension du monde qui s'embrouille.

Apprendre quoi, pour qui ?

La relecture tronquée de l'idéalisme allemand, à la lumière du nazisme, a plombé toute velléité au sein des sociétés occidentales de poursuivre des idéaux. Sur les plans académiques et pédagogiques, l'enseignement magistral a cédé à une forme de découverte de soi, le cognitivisme, puis aux courants plus libéraux que sont le constructivisme et le socioconstructivisme (Boghossian, 2009). Dans le cadre de ce renouveau conceptuel, des notions comme celle de l'*empowerment* ont pris une place croissante (Calvès, 2009). Ainsi, l'État-nation libéral en déclin pouvait faire place au néolibéralisme économique et transférer dans les mains des individus la responsabilité de leur propre développement (Gaulejac de, 2005 et 2012).

Avec cette libéralisation et cette responsabilisation économique individuelle, chaque sujet devient responsable de générer sa propre connaissance et sa propre culture (Gill, 2004). Bien que jamais totalement seuls et absolument libres de construire leur identité, les individus en sont venus à croire qu'ils pouvaient adhérer à des conceptions librement construites. La mise en place de normes éthiques de discussion devant permettre aux individus d'échanger en toute égalité ne changent rien au fait que la construction du néo-sujet s'arrime aux conditions de vie et de réalisation de soi qui furent mises en place avec le néolibéralisme (Dardot & Laval, 2009).

Les institutions d'éducation n'allaient pas faire exception, alors qu'une forme d'adéquation entre le marché du travail et les conditions d'existence allait tranquillement prendre un poids de plus en plus significatif dans la description, non seulement des tâches des enseignants, mais aussi dans la définition et le financement des programmes d'études. Devant cette réification des universités et ce détournement des institutions au profit d'intérêts corporatistes, qui financent des sciences appliquées axées sur l'évolution de spécialisations, certains professeurs luttent pour leur reconnaissance, pour la reconnaissance de la connaissance ou, du moins, en contraste avec le courant néo-constructiviste émergent, pour la valeur de la connaissance fondamentale.

De l'Université comme lieu du savoir

Quelle place reste-t-il à la connaissance fondamentale et fondationnelle ? Qui pourra orienter les corpus des différents parcours académiques ? Qui pourra départager ce qu'il est pertinent ou non de connaître et de reconnaître ? Peut-on réellement accorder à des administrateurs le pouvoir de circonscrire les champs disciplinaires selon une approche gestionnaire ?

Si une certaine forme de consensus a permis de reconnaître l'importance de l'apprenant dans son parcours, il semble fort périlleux de donner carte blanche aux étudiants en ce qui a trait à la détermination de ce qu'il est important de connaître, alors qu'il a parfois fallu aux « maîtres » des dizaines d'années avant de faire le ménage dans un océan d'approches épistémologiques qui font basculer les critères de validité du savoir de part et d'autre. N'existe-t-il pas un juste milieu entre ces deux mises en œuvre de la quête du savoir ?

Qui plus est, pourquoi a-t-il toujours été tenu pour acquis que le socioconstructivisme devait reposer sur un dialogue entre les pairs et non pas entre l'enseignant et l'apprenant ? L'un n'empêche pas l'autre, au contraire ! Dans le rapport pédagogique, les enseignants réalisent aussi des apprentissages au contact des étudiants.

Dans l'optique de l'idéologie économiste qui est désormais la leur, les directions des universités privilégient les recherches subventionnées au détriment de l'enseignement et tendent par le fait même à éloigner les professeurs de l'enseignement. La pression à la productivité de la recherche est très grande, car elle conditionne l'avancement en carrière. Cette idéologie s'accompagne d'une gouvernance des universités qui, au fil des décennies, a systématiquement diminué le pouvoir des professeurs sur les orientations et les prises de décisions des institutions. Considérés de plus en plus comme de simples employés ou des entrepreneurs, mêlant service à la clientèle (étudiants) et relations avec les partenaires (entreprises), les professeurs évoluent en outre dans un contexte social où le savoir n'est valorisé que s'il sert à l'employabilité ou à la productivité d'une entreprise (on pense par exemple aux brevets).

Réification des universités et lutte pour la reconnaissance du savoir

Tout comme Dardot et Laval (2009), Honneth s'interroge sur les méfaits du néolibéralisme quant au caractère réifiant des différentes approches institutionnelles et procédurales qui l'accompagnent. Afin de dépasser cette perspective corporatiste, tant en santé qu'en économie ou en éducation, il s'intéresse à une récupération de l'éthicité démocratique ou de la *Sittlichkeit* hégélienne afin de redonner aux individus le pouvoir sur leur existence, sur leurs droits et leurs libertés.

Il n'est donc plus simplement question d'opposer, sur le plan normatif, les impératifs économiques des politiques néolibérales aux valeurs des enseignants qui endosseraient ainsi une posture conservatrice, mais bien de nous assurer de ne pas verser dans un relativisme de la connaissance et surtout dans une dénaturation de la connaissance au profit d'une marchandisation des savoirs. Est-ce que tout doit désormais être profitable (au sens le plus étroit) et générer un accroissement spontané des capitaux, car il est évident qu'à terme, la culture et l'instruction génèrent de toute façon des bénéfices considérables ?

Avec Honneth (2000, 2007), nous pouvons affirmer que les dimensions éducatives et pédagogiques représentent des moments centraux dans la construction de la reconnaissance, puisque c'est à travers ce mouvement de la construction des savoirs, de la *bildung*, comme le proposait Hegel (1799/1807), que l'identité tant individuelle que collective se forme. Associant éducation et raison, savoir et rationalité, sa réflexion prolonge la démarche des modernes qui ne fut en fait jamais achevée.

La relation de reconnaissance prend donc la forme d'un « processus de formation » et d'une lutte existentielle. Elle n'est pas seulement un acte linguistique par la médiation de l'autre conscience de soi, mais un processus conflictuel de transformation qui met en jeu l'être-là des consciences appréhendées aussi bien au point de vue des individus qu'au point de vue des groupes. (Olivier, 2015, p. 81)

En nous distanciant toutefois de cette perspective phénoménologique, nous nous rattachons à l'essentiel de cette tension exprimée par la lutte du maître et de l'esclave, qui s'incarne ici par les grandes entreprises et les institutions d'éducation supérieure qui s'y retrouvent désormais soumises. La façon dont Honneth (2008b) propose de dépasser l'opposition hégélienne entre le maître et l'esclave culmine plutôt vers un rapport affectif de reconnaissance, voire d'amitié. Cependant, comment est-il possible d'entretenir le respect entre les universités et les grandes entreprises alors que la survie pécuniaire des premières dépend de plus en plus des secondes et semble les condamner à la servitude ?

Ce constat nous ramène donc non plus aux racines hégéliennes de la philosophie d'Axel Honneth (2008b), mais bien plus aux influences marxistes qu'il a pu subir, alors que la présente critique que nous formulons et que les professeurs résistants adressent au capitalisme ne repose pas sur un modèle dialogique, mais sur la prise de conscience d'une aliénation et le désir profond de son dépassement. Alors que la figure de l'esclave d'Hegel (1799/1807) s'incarnait chez Marx et Engels (1848) dans celle du salarié comme ouvrier, ce sont les professeurs, les chargés de cours et les étudiants qui l'incarnent au sein des institutions d'éducation supérieure.

Ces dernières se retrouvent en situation de double aliénation : soit elles refusent d'endosser les postures attendues par les gouvernements, les entreprises ou les philanthropes qui les nourrissent, et alors prises au dépourvu, soit elles acceptent de mettre en application ces pratiques et politiques managériales en sacrifiant l'autonomie intellectuelle nécessaire pour mener à bien leurs projets éducatifs.

Comment penser aujourd'hui l'éducation supérieure ?

En puisant encore une fois à la posture de reconnaissance défendue par Honneth (2000), il nous semble possible d'envisager une issue. Ce rapport de production académique doit dès lors être posé comme une relation de reconnaissance réciproque, qui devrait permettre aux universités d'échapper à cette appropriation marchande de la connaissance qui asservit les enseignants et les étudiants. Proposer une éducation à la carte ou aux bons soins des pourvoyeurs de fonds revient à nier notre identité et notre historicité, notre tradition, dirait Gadamer (1996). D'un point de vue anthropologique, cela représente une véritable négation de soi, une réification et une chosification de ce que nous sommes (Wulf, 1999).

Les individus devraient disposer de la liberté de connaître, de bénéficier de cette histoire et de cette culture portée par les professeurs qui ont effectué le travail d'interprétation et de réinterprétation d'une quantité innombrable de données, de sources et de savoirs :

Bien des progrès normatifs des décennies passées se sont transformés en leur contraire, en une culture de désolidarisation et de mise sous tutelle (einer entsolidarisierenden und entmündigenden Kultur), et sont devenus des mécanismes d'intégration sociale sous la pression d'une dé-domestication néo-libérale du capitalisme. (Honneth, 2010, p. 222)

Dans cette culture où nous faisons la promotion de l'individualisme par la marchandisation de soi et de l'émancipation par le dépassement du sens commun, les institutions d'enseignement supérieur ne sont pas en reste alors que leurs contenus sont aussi marchandés par ceux qui ne sont plus des bénéficiaires du savoir, mais des clients qui disposent de droits, voire de garanties, quant à l'appréciation qu'ils peuvent faire des matières enseignées. Non seulement est-il question de socioconstructivisme, donc de cette possibilité de se créer en tant que personne, mais il est littéralement question de droits individuels à choisir quels seront les contenus pertinents pour notre avenir, sans même les connaître ou avoir la capacité de les comprendre.

Comme le discours néolibéral avalise cet individualisme, fait la promotion et la vente de produits que sont devenus des compétences et des savoirs appliqués, les individus s'approprient de telles idées comme si elles étaient les leurs et s'attendent à recevoir un enseignement pratique. Cette attitude, partagée par les gouvernants, les administrateurs de l'éducation et les étudiants, confine les enseignants au sein d'un rapport de domination qui ne repose plus sur la base du respect et de la reconnaissance du maître et de sa relation avec les apprenants, mais seulement sur les attentes et la redevabilité dont il fait l'objet.

Conclusion

Ainsi, au regard du raisonnement illustré dans ce texte, nous sommes en mesure de rappeler notre posture critique de départ selon laquelle il demeure impératif de redonner aux professeurs d'université la reconnaissance qui leur revient en tant que maîtres à penser et développeurs des disciplines académiques. Tel que nous avons pu l'identifier, l'histoire et la compréhension de celle-ci demeurent des facteurs essentiels de la construction et de la pérennité du savoir. Sans une certaine protection de cette histoire, tout ce que nous pourrions ajouter, que ce ne soit par les impératifs du marché ou la co-construction des savoirs entre étudiants, ne bénéficiera pas des assises nécessaires pour produire une inscription dans la durée.

Nous n'adoptons pas une posture passéiste ou élitiste du savoir, de la culture et de l'Université. Nous ne prôtons pas le retour vers un passé chimérique. Nous adoptons une posture émancipatrice. Nous appelons à la reconnaissance d'une contribution essentielle des professeurs et chercheurs comme protecteurs d'une culture et d'un savoir à développer sans limite. Nous constatons que la culture et le savoir, dans ce qu'ils ont de plus riche, sont en danger dans la mesure où ils se plient de plus en plus au dictat de l'idéologie corporatiste alors que le recours aux savoirs des plus érudits s'avère incontournable.

La vision corporatiste de l'éducation entraîne une compréhension terriblement réductrice du monde de la connaissance. Surtout, nous constatons que les institutions qui avaient le mandat de conserver et de produire les savoirs désintéressés sont désormais sous la coupe d'intérêts financiers. L'humain ne se réduit pas à n'être qu'un employé et un consommateur. Ses aspirations sont plus larges et plus profondes. Si l'illusion peut durer un temps et réduire la vie au travail et aux biens matériels, tôt ou tard, d'autres besoins et désirs refont surface. À ne former que pour le marché, c'est l'humain lui-même que l'on tronque.

Références

- Aktouf, O. (2002). *La stratégie de l'autruche. Post-mondialisation, management et rationalité économique*. Écosociété.
- Boghossian, P. (2009, c2006). *La peur du savoir : sur le relativisme et le constructivisme de la connaissance*. Agone.
- Calvès, A.-E. (2009). Empowerment : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. *Revue Tiers Monde*, 4, 735-749.
- Côté, J.E. et Allahar, A. L. (2010, c2007). *La tour de papier : l'université, mais à quel prix ?* Logiques.
- Dardot, P. et Laval, C. (2009). *La nouvelle raison du monde : essai sur la société néolibérale*. La Découverte.
- Deneault, A. (2013). *Gouvernance : le management totalitaire*. Lux.
- Olivier, A.-P. (2015). Théorie de l'éducation et philosophie politique selon Axel Honneth. Dans Fabre, M. et Gohier, C. (dir.), *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. Presses universitaires de Rouen et du Havre, p. 81-90.
- Freitag, M. (2011). *L'abîme de la liberté : critique du libéralisme*. Liber.
- Freitag, M. (2008). *L'impasse de la globalisation : une histoire sociologique et philosophique du capitalisme*. Écosociété.
- Freitag, M. (2002). *L'oubli de la société : pour une théorie critique de la postmodernité*. Presses de l'Université Laval.
- Freitag, M. (1995). *Le naufrage de l'Université et autres essais d'épistémologie politique*. Nuit Blanche / La Découverte.
- Gadamer, H.-G. (1996, c1960). *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Seuil.
- Gagné, G. (2008). Une mission dévoyée. *Revue À bâbord!* Montréal, octobre-novembre, p. 17-18.
- Gaulejac de, V. (2012). *La recherche malade du management*. Éditions Quae.
- Gaulejac de, V. (2005). *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Seuil.
- Gill, L. (2004). *Le néolibéralisme*. Les Classiques des sciences sociales. https://classiques.uqam.ca/contemporains/gill_louis/neoliberalisme/neoliberalisme.html
- Grondin, J. (2011). *L'herméneutique*. Presses universitaires de France.
- Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme « idéologie »*. Gallimard.
- Hegel, G. W. F. (1979, c1807). *Phenomenology of spirit*. Oxford University Press.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Gallimard.
- Honneth, A. (2007). *La réification : petit traité de théorie critique*. Gallimard.
- Honneth, A. (2008a). *La société du mépris : vers une nouvelle théorie critique*. La Découverte.
- Honneth, A. (2008b). *Les pathologies de la liberté : une réactualisation de la philosophie du droit de Hegel*. La Découverte.
- Honneth, A. (2015). *Le droit de la liberté : esquisse d'une éthicité démocratique*. Gallimard.
- Lajoie, A. (2009). *Vive la recherche libre !* Liber.
- Marx, K., et Engels, F. (1998, c1848). *Manifeste du Parti communiste*. Flammarion.
- Readings, B. (2013). *Dans les ruines de l'université*. Lux.
- Ricoeur, P. (1986). *Rhétorique - Poétique - Herméneutique*. Dans Meyer, M. (dir.), *De la métaphysique à la rhétorique*. Éditions de l'Université de Bruxelles, p. 143-155.

- Roth, A. (2015). *L'enseignement des sciences humaines et sociales en danger au Japon ?* <https://blogs.letemps.ch/antoine-roth/2015/09/22/lenseignement-des-sciences-humaines-et-sociales-en-danger-au-japon>
- Sennett, R. (2008, c2006). *La culture du nouveau capitalisme*. Hachette.
- Seymour, M. (2013). *Une idée de l'université : propositions d'un professeur militant*. Boréal.
- Steiner, G. (2003). *Maîtres et disciples*. Gallimard.
- Steiner, G. et Spire, A. (2000). *Barbarie de l'ignorance*. Éditions de l'Aube.
- Vultur, I. (2017). *Comprendre : l'herméneutique et les sciences humaines*. Gallimard.
- Wulf, C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. L'Harmattan.

