Document généré le 12 oct. 2024 03:36

Horizons philosophiques

L'université d'état et ses contradictions philosophiques
Hegel et la création de l'Université de Berlin

Jeffrey Reid

Volume 5, numéro 2, printemps 1995

Le philosophe et l'état

URI : https://id.erudit.org/iderudit/800977ar
DOI : https://doi.org/10.7202/800977ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Collège Édouard-Montpetit

ISSN

1181-9227 (imprimé)
1920-2954 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Reid, J. (1995). L'université d'état et ses contradictions philosophiques : Hegel et la création de l'Université de Berlin. *Horizons philosophiques*, *5*(2), 1–19. https://doi.org/10.7202/800977ar

Tous droits réservés © Collège Édouard-Montpetit, 1995

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

L'UNIVERSITÉ D'ÉTAT ET SES CONTRADICTIONS PHILOSOPHIQUES :

HEGEL ET LA CRÉATION DE L'UNIVERSITÉ DE BERLIN

La création de l'Université de Berlin, en «1810», représente un lieu privilégié de rencontre entre la philosophie et l'État, deux expressions humaines qui connaissent, au moins depuis la mise-à-mort de Socrate et l'exil d'Aristote, des rapports problématiques. Cette université, qui constituera «un modèle pour la plupart des universités nord-américaines», fut, dès ses débuts, une université d'État, conçue et gérée par ce dernier, contrairement à ce qui existait auparavant, à savoir des institutions dépendantes de l'Église ou des princes[1]. Cependant l'université moderne, qui se définit par son indépendance à l'égard des intérêts ecclésiastiques ou «privés», reste dépendante de l'État qui garantit son statut «indépendant», un dilemme qui se fait déjà jour à Berlin en 1810.

Pour comprendre la nature de ce dilemme, nous allons considérer les idées philosophiques qui prévalaient lors de la création de l'Université de Berlin. Car le projet universitaire prussien met en œuvre la collaboration déjà problématique entre la philosophie (avec la participation d'abord consultative et ensuite administrative de Fichte, Schleiermacher et Hegel) et l'État. Nous allons voir que l'aspect problématique relève du fait que l'Université de Berlin était l'expression même de tendances conceptuelles en cours à l'époque, lesquelles ne s'accordaient guère entre elles et ne correspondaient pas toujours à l'idée que

1. Ce n'est pas en France qu'il faut chercher la première université d'État. En effet, la France révolutionnaire s'est trouvée en droit de démonter le système universitaire préexistant, et cela afin d'élaborer, dans un premier temps, un réseau de Grandes Écoles Pratiques qui, par ailleurs, jouissent toujours de privilèges étatiques que ne connaissent pas les universités, celles-ci s'étant seulement reconstituées ultérieurement.

l'État se faisait de lui-même. Bref, nous avons affaire à un malentendu de fond qui renvoie, nous le verrons, à deux conceptions différentes, voire opposées, de la liberté, de l'État et de la philosophie. Essayons de dégager ces tendances conceptuelles, les courants philosophiques qui donnèrent lieu à l'université moderne, à l'université d'État et à ses contradictions.

C'est à partir de la notion de *la Bildung* (généralement traduit par «culture», parfois par «formation») que nous abordons la première tendance conceptuelle à l'œuvre lors de la création de l'Université de Berlin. Dans l'acception philosophique du 18ième siècle le terme allemand renvoie, par le biais de *Bild* («image» ou «tableau»), à une étymologie gnostique ou néoplatonicienne, une référence à l'*energeia*, la lumière de la vérité radieuse du Bien, du Beau, du Vrai, qui illumine les éclairés, bien qu'ils se trouvent loin de la source de cette lumière. Or c'est justement cette tension, le fait d'être à la fois dans le vrai et loin du vrai qui va animer la notion de *Bildung* telle qu'elle se trouve saisie par les premiers théoriciens de l'université D'État: Fichte, Humboldt et Schleiermacher [2].

Les dimensions théoriques que revêt la notion de *Bildung* dont ces derniers sont héritiers, à travers les «périodes» de l'*Aufklärung* (les «Lumières» allemandes), du *Sturm und Drang*, du premier romantisme et de l'idéalisme spéculatif sont, pour le moins, extrêmement complexes. Pour donner quelques fils conducteurs à une généalogie possible, commençons par la monade leibnizienne, «âme de toute chose», qui reprend et interprète cette tension que nous avons signalée chez l'éclairé gnostique, le fait «d'être dans le vrai tout en étant loin du vrai». En effet, la monade, en tant qu'elle n'est essentiellement rien d'autre que perception et appétit, perçoit le vrai et tend vers lui. Le modèle conceptuel de la monade se trouve repris par deux courants de pensée bien distincts. Le premier, celui de l'*Aufklärung*, auquel d'ailleurs on peut rattacher Leibniz lui-même, interprète le côté perceptif de la monade en termes de

2. Humboldt est le fondateur de l'Université, Fichte le premier recteur et Schleiermacher y enseigne la théologie dès 1810.

raison universelle, comme on la trouvera élaborée ultérieurement chez Kant et Lessing. Cette vision foncièrement rationaliste de l'âme humaine va donner la première articulation universelle de «l'humanité» : une communauté à laquelle participe *a priori* tout être doué de raison.

L'appétit de la monade se comprend, chez ces mêmes penseurs, comme un *Streben*, c'est-à-dire une tendance et finalement un «progrès infini» de la raison, et donc de l'homme, vers le Vrai, le Bien, le Beau, les trois inconditionnés au cœur des trois Critiques de Kant [3].

En revanche, le rejet des idéaux de l'*Aufklärung*, qu'on constate vers la fin du XVIIIe siècle au sein du mouvement multiforme et évanescent qu'on appelle le *Sturm und Drang*, se fait surtout sentir comme le refus de considérer la raison en tant qu'instrument susceptible d'une perception adéquate du vrai. Les penseurs de ce mouvement, las de l'attente infinie qu'implique le progrès infini des Lumières, se rabattent sur d'autres moyens pour parvenir à une vision édifiante de la vérité absolue : le savoir immédiat qu'est le *sentiment* sera repris par un courant important du *Sturm und Drang*, et avec le sentiment la promotion de la nature, qui devient alors l'expression de la vérité même. Bref, une idée qui s'oppose radicalement à la raison supranaturelle et contre-nature de Kant et, plus tard, de Hegel.

On voit, par ailleurs, que loin d'abandonner la trame métaphorique de la monade, avec son double axe de perception et d'appétit, les penseurs du *Sturm und Drang* ne font que l'interpréter. Eu égard à sa fonction percevante, l'âme monadique se laisse entendre comme le pur «pâtir» (la passion), le sentiment *immédiat* de la vérité naturelle. De cette façon il n'y a plus de distance entre la nature et l'âme. Elles s'interpénètrent et s'identifient. L'âme devient nature et la nature devient âme.

3. La notion de la monade représente une extension et une interprétation de la définition scolastique et aristotélicienne de l'âme. Celle-ci est à la fois «animus», ce qui anime et donne mouvement (l'appétit de la monade), et une substance passive et ressentante (la perception de la monade). L'activité rationnelle chez les penseurs de l'Au*fklärung* n'est nullement créatrice; l'appétit de la raison s'exerce en vue d'une perception adéquate de la vérité qui est là.

Or c'est ainsi que, par le biais d'un concept emprunté à la science de la nature, nous retrouvons chez les théoriciens du sentiment l'*appétit* de l'âme monadique : l'âme-monade sera dorénavant pourvue d'un *Trieb*, d'un instinct, d'une pulsion. Mais vers quoi? Puisque la nature *est* le vrai et l'âme *est* une entité naturelle qui le connaît immédiatement par le sentiment, cet instinct vers le vrai semble superflu. Cependant il ne disparaît pas : on parlera de «l'âme de la nature», d'un instinct ou d'une pulsion infinie qui s'exprime au sein même de la nature et, en tant que l'homme possède une âme, au sein de l'homme. C'est le concept du *génie*, d'une qualité tout à fait naturelle et donc créatrice qui s'exprime en l'homme, et à travers lui dans ses créations artistiques.

Mais si la nature, le *vrai* en soi, s'exprime, par le truchement du génie artistique, dans le *beau*, l'expression du *bien* semble faire défaut. Le lien que les penseurs de l'*Aufklärung* avaient établi entre le bien et la raison universelle paraissait inébranlable, au fondement de toute idée de communauté. Rejeter la raison semblait, du même coup, rejeter toute possibilité de reconnaissance universelle, bref du bien concret et éthique. En effet, les théories du génie et du sentiment restent foncièrement individualistes; elles sont l'apanage de l'individu singulier et de son universalité intérieure, naturelle. Ce qui manque est la particularité du monde, condition nécessaire, mais pas suffisante, du bien éthique.

C'est avec le concept du génie *d'un peuple* que Herder, peut-être le représentant le plus illustre du *Sturm und Drang,* si l'on excepte le jeune Gœthe, cherche une réponse à l'exigence du bien éthique. Chez Herder, le concept d'un peuple devient une expression naturelle partagée, ou particularisée, à travers une tradition culturelle. Si un peuple reste néanmoins un tout singulier et unique, c'est parce que, à l'intérieur de lui, la nature s'exprime chez tout un chacun d'une façon commune. L'appétit monadique vers le bien devient une expression et finalement une affirmation. Le génie de chaque individu exprime le génie du peuple, et le génie du peuple s'exprime dans son affirmation-de-soi face à d'autres peuples. Cette auto-affirmation se mani-

feste avant tout par la tentative de retrouver ce que le peuple a de propre, de redécouvrir les anciens mythes, les traditions et les formes linguistiques en les purifiant d'expressions exotiques propres à d'autres peuples. L'auto-affirmation culturelle d'un peuple constitue, à l'époque que nous décrivons, une nouvelle conception de la *Bildung*, laquelle est pensée en termes d'une pulsion naturelle, d'une *Bildungstrieb* qui vise un avenir où sera retrouvé un état de nature plus authentique (bien, beau et vrai) qu'est le présent. Cette notion de la *Bildung* s'oppose à celle que nous avons évoquée dans l'*Aufklärung*. Car bien que les deux comprennent la tension monadique — être dans le vrai (le percevoir) tout en étant loin du vrai (tendre vers lui) — la *Bildung* que représente l'auto-affirmation naturelle d'un peuple n'est pas le progrès infini de la raison universelle. Pour cette dernière, la nature restera quelque chose d'extérieur, de contraignant, une résistance contre laquelle la liberté de la raison doit s'exercer et à laquelle elle doit imposer ses lois. En revanche, selon la nouvelle conception de la *Bildung*, c'est justement la raison qui apparaît comme quelque chose d'extérieur, de contraignant et de contre-nature. C'est sur ce double registre que se jouent, à travers ces deux courants, les notions opposées d'État et de liberté. Car la notion du peuple comprise dans le concept naturaliste de la *Bildung* est «par nature» opposée à celle de l'État foncièrement rationnel de l'*Aufklärung*. Ce dernier sera défini par son aspect extérieur et mécanique; il sera considéré comme un assemblage de rouages, plus ou moins efficace et dont l'essence relève plutôt de la nécessité que de la liberté. Ainsi chez Herder et Fichte la nation, et non pas l'État, va constituer l'expression du génie du peuple.

Néanmoins, le concept de la liberté s'avère problématique pour le courant naturaliste ou romantique : en récusant la raison de l'*Aufklärung*, ces penseurs se virent obligés de refuser toute conception de la liberté qui en découle, que ce soit celle du libre arbitre ou celle de la raison pratique de Kant. Dans les deux cas, la liberté s'appuie sur la primauté de la raison et son pouvoir de déterminer la nature pour le bien. Or, bien que la fonction législatrice et libératrice de la raison soit comprise comme une

fonction répressive et hétéronome, il n'est pas d'office évident que l'autre pôle, celui de la nature, puisse fournir un fondement au concept de la liberté, non seulement parce que la nature s'est toujours rangée du côté de la nécessité, mais parce que l'immédiateté du rapport nature-âme implique une détermination immédiate entre l'homme du sentiment naturel et la source de celui-ci, la nature. Bref, ce rapport semble exclure toute distance et donc toute possibilité de décision. Dans le domaine éthique cela implique que l'âme du peuple sera une entité purement naturelle, immédiatement déterminée par la nature, condition où l'on trouve difficilement une expression de la liberté, le principe fondamental du bien éthique.

C'est chez Fichte, dans la première élaboration de la *Doctrine de la science*, que le premier romantisme trouva, tout en l'adaptant très librement, une structure théorique adéquate à une nouvelle expression de la liberté. En effet, la liberté chez Fichte se dessine à partir de l'auto-position du Moi qui pose, du même coup, un Non-moi contre lequel il se répercute et se limite. C'est-à-dire, en reprenant la définition spinoziste de la liberté de la Substance comme une auto-détermination (auto-limitation) de cette dernière, Fichte trouve la liberté dans l'auto-position (auto-limitation) du Moi, un mouvement qu'il applique exclusivement à la subjectivité de la conscience mais que les romantiques vont attribuer à la nature, dorénavant douée d'une subjectivité. Autrement dit, le génie de la nation et la liberté de celle-ci vont s'articuler en termes d'auto-position, d'auto-détermination naturelle. Libre sera le peuple qui s'affirme en se définissant et se définit dans son affirmation. L'expression de ce mouvement est la *Bildung*, celle d'une nation et non pas d'un État. C'est cette expression qui constitua le courant de pensée le plus déterminant à la création de l'Université de Berlin.

Le problème qui se pose est alors celui du rôle apparemment paradoxal de l'État dans cette création. Car en épousant le projet de la *Bildung* de la nation allemande, l'État, par sa «nature» mécanique, se trouvait extérieur à ce projet. Cette ambiguïté se manifeste pleinement chez Fichte lui-même. En 1793, avant la *Doctrine de la science*, il refuse à l'État toute participation

dans l'œuvre de la *Bildung* et accorde la fonction éducative à la société en général, au domaine privé et notamment à la famille, tandis qu'en 1807, lorsqu'il fut appelé à la Direction des Affaires scolaires de la Prusse en vue de la création de l'Université de Berlin, il reconnaît à l'État le rôle éducatif principal[4]. Toutefois, assumant ce rôle l'État est censé conserver une fonction purement instrumentale, à laquelle il se trouve adapté par sa nature mécanique, au service de la nation qui se réalise à travers sa *Bildung*.

Cette dernière se rattache toujours à sa source mystique, néoplatonicienne que nous avons évoquée plus haut : l'expression de la nature universelle chez un peuple particulier, le rayonnement de la nature divine sur terre et la pulsion naturelle chez l'homme de rejoindre l'Absolu. Selon cette perspective, l'université d'État qui se pense comme l'institution nationale suprême revendique un statut ontologique singulier. Selon le schéma monadique, elle représente le lieu où l'Absolu se révèle et celui où se fait sentir le plus nettement l'appétit de l'atteindre. Le discours que Fichte prononça à l'Université de Berlin en 1811, lorsqu'il assuma ses fonctions de recteur, est remarquable à cet égard. L'université n'est rien de moins que «l'institution la plus importante, et la chose la plus sacrée, que possède le genre humain. En tant que la communication qui s'y déroule conserve et transmet, du moins en ses dernières conséquences, tout ce qui a jamais jailli de divin dans l'humanité, vit en elle l'être véritable de l'humanité, sa vie ininterrompue, arrachée à toute caducité, et l'université est la présentation visible de l'immortalité de notre espèce, [elle est] la présentation visible de l'unité du monde, comme manifestation divine, et de Dieu lui-même[5]».

Lorsque le projet universitaire se définit en ces termes, on comprend pourquoi la recherche philosophique de l'époque, aux prises avec l'Absolu, se trouvait au sommet des disciplines

4. Cf. Bourgeois, B. «La pédagogie de Hegel» *in* Hegel, *Textes pédagogiques*, traduits et présentés par B.Bourgeois, Paris, Vrin, 1990, p. 25.
5. Fichte, *Über die einzig mögliche Störung der akademischen Freiheit [De la seule perturbation possible de la liberté académique], in: Fichte's Sämmtliche Werke*, éd. J.H. Fichte, Berlin, 1845-1856, t.VI, p.454, cité et traduit par B.BOURGEOIS, op.cit., p.26.

universitaires et constituait, en quelque sorte, l'expression même du projet universitaire. Toutefois, du statut ontologique unique dont jouit l'université découlent plusieurs principes constitutifs à son projet, principes fondateurs de l'Université de Berlin, de l'université allemande en général et de l'université telle qu'on la conçoit aujourd'hui en Occident. Ces principes s'enracinent dans la conception romantique de la *Bildung*.

1) L'université, expression nationale, doit jouir d'une liberté académique absolue face à l'État mécanique. Qui plus est, celui-ci doit se mettre au service de l'université. Ainsi, dans son discours prononcé à l'Université de Berlin en 1811, Fichte réclame pour elle «une liberté totale, la liberté académique dans l'acception la plus étendue du terme[6]», une autonomie qui se déclarait surtout contre toute fin strictement utilitaire que pouvait lui imposer l'État. L'université ne devait pas devenir une école pratique de formation professionnelle pour, par exemple, les fonctionnaires d'État. C'est-à-dire même si l'université en Allemagne fut *de facto* le lieu de formation de fonctionnaires, cette formation n'était pas conçue *en fonction* de ce but. Bien plutôt, une formation universelle des fonctionnaires était censée cultiver en eux une appréciation pour le projet de la *Bildung* et ainsi les rendre aptes à participer au rôle propre à l'État, au service de cette dernière. En tout cas le résultat fut une classe de fonctionnaires particulièrement cultivée. De la même manière, même si les facultés traditionnelles — la médecine, le droit et la théologie—offraient des débouchés dans le monde professionnel, ces professions restaient au service du même projet national.

2) L'université allemande fut avant tout un lieu de recherche pure. L'idée que les efforts individuels de chaque chercheur exprimaient une vraie pulsion culturelle (Bil*dungstrieb*), et donc participaient au projet national, donna lieu à un système universitaire très ouvert aux innovateurs. Le *Privatdozent* et l'*Extraordinarius*, rémunérés directement par ceux qui assistaient

6. *Ibid.*

à leurs cours, et non pas par l'État, étaient de jeunes chercheurs/docteurs «engagés» directement par l'université pour développer et disséminer les fruits de leurs recherches personnelles et participer à la vie universitaire en attendant d'être engagés par l'État comme professeurs. C'est ainsi, par exemple, que Hegel débuta à Iéna en 1801.

Dès ses débuts donc l'Université de Berlin se définit comme supérieure et indépendante à l'égard de l'État qui la créa. La philosophie, c'est-à-dire la science, représentée par Fichte, Schelling, Schleiermacher, Humboldt et Pestalozzi, avait non seulement jeté les bases théoriques de cette institution mais articulait son esprit même, sa liberté entendue comme une auto-détermination s'inscrivant à l'intérieur d'une auto-affirmation nationale[7]. Or Hegel, lorsqu'il arriva à Berlin en 1818 remit profondément en cause ces bases théoriques et cette notion de la liberté, ainsi que le statut ontologique de la philosophie elle-même.

La philosophie hegelienne est une philosophie d'État dans la mesure où celui-ci est la manifestation de la vérité objective de l'Esprit par opposition à la nature, un concept radicalement dévalorisé chez Hegel. Son inspiration reste celle de l'A*ufklärung*, de la Raison universelle telle qu'il l'aurait trouvée dans ses lectures de jeunesse, chez Lessing, une notion qui dépasse de loin toute définition calculatrice et ratiocinante. Car la Raison chez Hegel, qui sera remplacée ultérieurement par le concept de «l'Esprit», comprend et l'activité (la vie) de la pensée et sa manifestation objective dans le monde, bref, l'œuvre humaine : l'État, l'histoire et surtout l'œuvre ultime qui comprend toutes les autres, la philosophie. La nature ne constitue que le matériau brut à l'activité du penser <*Denken*> et de l'agir humain. Elle est pure extériorité, dépourvue de tout auto-mouvement et de toute vie. Tant que la nature n'a pas été pénétrée, travaillée et

7. En 1830, 19% des étudiants de l'Université de Berlin sont inscrits en philosophie (qui comprenait évidement les sciences naturelles) chiffre qui s'accroît jusqu'à 31% en 1860. T.Nipperdey, *Deutsche Geschichte 1800-1866, «Bürgerwelt und starker Staat» [Histoire allemande 1800-1866, «Bourgeoisie et croissance de l'État»]*, München: C.H.Beck, 1984, p.476.

façonnée par le penser, elle reste morte. Le penser (l'agir est aussi, chez Hegel, une manifestation du penser) «tue» cette nature morte et ainsi lui souffle la vie, la seule véritable, celle de l'Esprit. De cette façon, la *Bildung*, la culture humaine, n'est une expression ni de la nature, ni de l'entité foncièrement naturelle qu'est la nation. Elle constitue une forme particulière de l'Esprit objectif, laquelle s'insère dans une manifestation plus générale de ce dernier : l'État.

Hegel ne nie pas le côté naturel de la *Bildung*; la formation éthique que reçoit l'enfant au sein de la famille, les mœurs, les traditions et la langue nationales relèvent du naturel pour autant qu'elles sont déterminées par la nature d'une façon irréfléchie et immédiate. Mais ce côté naturel n'est qu'un moment, le premier dans un mouvement dialectique, mouvement de médiation, qui passera par la société civile : la vie bourgeoise de la production et de la possession dans un système des besoins. Le propre de ce mouvement, en tant qu'il est le mouvement du penser, est de nier le côté naturel de la *Bildung*, et ainsi de médiatiser son immédiateté. L'éducation représente la dissolution de la famille, la première insertion de l'enfant dans le système des besoins[8]. Il sort du foyer; il va à l'école où les intérêts particuliers et égoïstes de la famille sont médiatisés ou subsumés (mais conservés à un moindre degré, selon l'économie hegelienne de l'*aufheben*) aux intérêts plus universels de la société civile[9]. Cependant cette universalité n'apparaît que comme relativement aux intérêts singuliers de la famille et s'avère seulement particulière, du domaine du genre, du corporatif. En effet, la société se divise en corporations dont chacune représente un intérêt ou un besoin particulier de la société civile.

Le troisième moment de cette dialectique de l'Esprit objectif, de la Raison dans le monde, est celui de l'État. Or il faut bien comprendre ce dernier comme le résultat des deux moments

8. Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, trad. et prés. R.Derathé, Paris, Vrin, 1986. § 173 sq.
9. *Ibid.*, § 239, p.249.

précédents, la famille et la société civile, résultat qui les conserve subsumés, mais toujours à l'œuvre, en lui-même. De cette façon le concept étatique chez Hegel s'avère fondamentalement organique et non pas mécanique. L'État est non seulement le point culminant d'un processus dialectique, mais la manifestation de toute la substance éthique dans son universalité. Comme chez les penseurs de l'*Aufklärung*, l'État se définit en termes de raison, mais au lieu de se réduire à un mécanisme rationnel, l'État chez Hegel est la Raison même, la vie de l'Esprit dans son moment d'objectivité. Qui plus est, l'État représente la liberté effective qui dépasse celle abstraite et formelle de la société civile dans laquelle les «personnes» abstraites jouissent d'une liberté seulement juridique ou contractuelle. Au niveau de l'État la liberté se révèle concrète, réalisée dans ses institutions. Autrement dit, dans les institutions de l'État, la volonté singulière reconnaît la volonté universelle comme la sienne.

Chez Hegel la *Bildung* représente un moment intermédiaire et non pas ultime. Par voie de conséquence, le moment universitaire qui s'y inscrit n'a de sens qu'au sein du passage entre l'immédiateté naturelle de la famille et l'universalité de l'État[10]. L'université n'est pas, comme nous l'avons observé chez Fichte, le couronnement d'un projet monadique, à la fois d*ans* et *vers* l'absolu, mais constitue une préparation à la vie active, une instance où l'homme apprend formellement ce qui sera actualisé dans le sérieux de la vie publique, la vie de l'État comme l'expression de la liberté effective. Dans cette perspective, on voit comment la liberté académique ne peut être que relative et abstraite. Car même si le processus éducatif comporte la teneur des moments par lesquels il est passé, les moments de la famille et de l'école, ce processus reste vide et abstrait tant qu'il ne se complète pas dans la vie effective et professionnelle d'une corporation de l'État organique. Autrement

10. L'école doit opérer ce passage entre la vie en famille et «l'intérêt plus élevé et [le] sérieux de la vie publique». HEGEL, *Discours du 2 septembre, 1811* [Discours du Gymnase, de distribution des prix] *in Textes pédagogiques, op.cit.*, p.111. Ou encore, «L'école est la sphère médiane qui fait passer l'homme du cercle de la famille dans le monde». *Ibid.* p.108.

dit, pour participer à la liberté effectivement universelle de l'État, la liberté académique doit pouvoir s'effacer. Car loin de se mettre au service de l'université avec ses prétentions envers l'absolu, l'État détient le droit d'imposer à cette corporation la reconnaissance de son rôle intermédiaire et particulier, subordonné donc à l'intérêt universel de l'État.

On comprend donc comment la philosophie hegelienne est devenue à l'Université de Berlin, en quelque sorte, la philosophie officielle de cette institution étatique. En effet, cela se comprend non seulement par le droit absolu que Hegel semble accorder à l'État mais également, sur un plan moins théorique, par les relations cordiales et professionnelles que Hegel entretenait avec le ministre prussien de l'enseignement, Altensein, et les conseillers Johannes Schutze et von Raumer[11]. Déjà à Nuremberg, où les lourdes tâches administratives se joignaient à celles de l'enseignant, Hegel, qui les remplissait toutes scrupuleusement, et cela plutôt avec un sentiment de devoir que de joie, avait gagné le respect du ministère bavarois et l'amitié du conseiller Niethammer. Son assiduité lui valut des responsabilités supplémentaires car il devint en 1813 conseiller scolaire pour la ville. En fait, Hegel avait déjà été fonctionnaire d'État (de la Bavière) pendant huit ans à Nuremberg[12].

Mais Hegel se considérait avant tout pédagogue; il avait tendance à voir ses responsabilités administratives comme autant d'entraves à cette fonction[13]. C'est donc à partir de sa propre expérience pédagogique qu'il développa ses idées sur l'enseignement de la philosophie : qu'elle puisse constituer un contenu, lequel peut se transmettre du professeur qui sait aux étudiants qui ne savent pas, que la philosophie puisse être

11. Shutze était le voisin de Hegel, à von Raumer il soumit un rapport sur l'enseignement de la philosophie à l'université, en 1816 lorsqu'il était toujours à Nuremberg, deux ans avant qu'il arrive à Berlin. *Cf. infra.* note 20.
12. «Anyone who seriously compares Hegel before the age of forty with the Professor Hegel of the last fifteen years of his life is bound to ask : Whatever happened to him? We can now answer that question in a single sentence : for eight long years the poor man was headmaster of a German secondary school». W.Kaufman, *Hegel : A Reinterpretation*, New York, Anchor Books, 1966, p.174.
13. Cf. Bourgeois, *op.cit.*, p.17.

enseignée. Penser que la philosophie a un contenu, que «le maître le possède, «qu'»il le pense d'abord «et que» les élèves le pensent ensuite[14]», constitue une attitude pédagogique qui s'oppose radicalement à celle qui s'appuie sur la pensée critique kantienne selon laquelle la philosophie ne s'apprend pas, mais seulement le «philosopher»[15]. C'est surtout contre cette idée et la tendance critique et sceptique qui s'en inspirait que Hegel s'insurge, d'une façon de plus en plus polémique, dans ses écrits pédagogiques de Nuremberg et de Berlin.

Selon Hegel, le contenu de *l'enseignement* de la philosophie est celui de la philosophie elle-même. Comme tel, il s'articule en trois moments : selon un contenu d'abord abstrait, c'est-à-dire, au sens hegelien, un contenu qui relève du domaine de l'entendement avec la division sujet-objet que cela implique; selon un apprentissage logique ou dialectique, lequel détruit l'unilatéralité du premier moment pour que puisse se former finalement le troisième moment du tout spéculatif, «l'identité de l'identité et de la différence» qui caractérise la philosophie à proprement parler. Or «l'âme» de ce mouvement, ce qui l'anime, n'est pas distincte de sa méthode d'enseignement, laquelle se développe naturellement à partir du contenu. Autrement dit, le contenu philosophique passe de lui-même par ces trois moments. L'enseignement n'a qu'à le suivre[16].

Plus concrètement, le contenu philosophique doit, dans son premier moment, s'introduire dans l'enseignement au niveau du gymnase[17], sous la forme d'un enseignement du droit, de

14. Hegel, «Rapport à Niethammer» *in Textes pédagogiques, op.cit.*, p.142. *Nürnbergen Schriften - Texte, Reden, Berichte und Gutachten zum Nürnberger Gymnasialunterricht [Écrits de Nuremberg - Textes, Discours, Rapports et Avis pour l'enseignement dans les gymnases de Nuremberg]* éd. J.Hoffmeister, Leipzig : F.Meiner, 1938, p.491 sq.
15. Cf. Kant, «Architectonique de la raison pure» de la *Critique de la raison pure*, trad. Barni/Archambault, Paris, Flammarion, 1987, p.624.
16. Hegel, «Rapport à Niethammer» *in Textes pédagogiques, op.cit.*, p.133. *Nürnberger Schriften op.cit. p.491.* On trouvera également une traduction de cette «lettre» dans Hegel Correspondance, trad. Carrère, t.1, Paris, Gallimard, 1962, p.343.
17. Pour Hegel, cet enseignement pouvait «se réduire à deux heures hebdomadaires pendant les deux ou trois dernières années du gymnase». Bourgeois, B., *La pédagogie de Hegel, op.cit.* p.65.

l'éthique et de la religion. Ce contenu n'est pas encore à proprement parler la philosophie comme telle, mais seulement le contenu de la philosophie *en soi*, lequel se développera spéculativement (en-soi-et-pour-soi) par la suite. L'étude du droit et de l'éthique implique une connaissance «abstraite», par la voie de l'entendement, de la cité grecque et romaine, ainsi que des dogmes de la religion chrétienne. Ce contenu est la substance même de la philosophie, sans laquelle cette dernière ne serait qu'une forme vide. On aperçoit ici la prétention objective de la philosophie hegelienne, son opposition à toute construction purement subjective et métaphysique. Selon sa conception, la philosophie n'est rien tant qu'elle n'est pas philosophie de quelque chose. Or ce «quelque chose», le droit, l'éthique, et la religion, est le contenu de la philosophie. Il ne s'agit pas de constructions subjectives, comme si ces déterminations étaient «jetées en ma pensée comme des pierres»[18]. Elles doivent être apprises et cet apprentissage est le premier moment de la préparation philosophique.

Le deuxième stade de l'apprentissage philosophique, toujours au gymnase, est celui attribué au moment dialectique : en termes hegeliens donc le moment de la négativité, du scepticisme qui vient dissoudre les connaissances figées et unilatérales du premier moment de l'entendement. Ainsi le terme «dialectique» reprend sa signification ancienne, qu'on trouve chez Zénon : la mise-en-rapport de deux affirmations antithétiques et paradoxales de sorte qu'elles se contredisent par elles-mêmes. En dehors de «la dialectique des anciens éléates»[19] le cursus hegelien offrait, avec quelque réserve, les antinomies kantiennes, ainsi que les logiques aristotélicienne et leibnizienne. Le passage à ce deuxième moment se fait tout à fait naturellement dans la mesure où, selon Hegel, le contenu unilatéral du premier moment se contredit effectivement par lui-même, ou plutôt est, de par son unilatéralité, contradictoire en soi. L'apprentissage de la pensée dialectique ne fait que mettre en évidence la vérité contradictoire du penser de l'entendement

18. Hegel, «Rapport à Niethammer» *in Textes pédagogiques, op.cit.* p. 142.
19. *Ibid.*, p.145.

afin de le faire passer au moment spéculatif. Ce dernier représente le couronnement de l'enseignement philosophique, c'est-à-dire la philosophie elle-même qui comprend en elle les deux autres moments et leurs contenus pleinement déployés. La philosophie spéculative qui vient compléter à l'université les stades précédents abroge tout risque de fixation chez ces derniers, fixation qui donnerait ou une «philosophie» purement ratiocinante de l'entendement ou un scepticisme pur. Hegel avoue que ce niveau spéculatif est «naturellement ce qu'il y a de plus difficile[20]», et cela pour une raison bien précise : il est la vérité. Or le lieu où celle-ci *s'enseigne* est l'université.

La difficulté propre à l'enseignement philosophique universitaire, selon Hegel, se partage d'une part avec l'exposition «des autres sciences»[21], c'est-à-dire la difficulté pratique qui relève du fait qu'on «doit exiger aussi de [l'exposition philosophique] qu'elle concilie la clarté avec la profondeur et un développement approprié au niveau de détail», et en même temps qu'elle s'organise «en fonction du temps imparti, en régle générale un semestre, [et] qu'il est nécessaire d'étendre ou de contracter en conséquence la science exposée[22]». D'autre part il y a une difficulté propre à l'exposition philosophique au niveau spéculatif ou universitaire. Car en tant que la philosophie constitue la totalité systématique du savoir, la vérité même, elle doit comprendre en elle la totalité du savoir des sciences particulières. C'est-à-dire au lieu de s'articuler «avec quelques formules universelles[23]», elle doit pénétrer et se déployer dans la théologie, le droit et la science de la nature pour que ces sciences obtiennent «leur refonte et leur accueil dans la nouvelle Idée»[24] spéculative. Ainsi «l'ancien matériau»[25]—les anciennes sciences—ne doit pas être abandonné, et les nouveaux

20. *Ibid.*, p.145.
21. Hegel, Lettre à F. von Raumer, in *Textes pédagogiques, op.cit.* p.147. *In Nürembergen Schriften, op.cit.*, p.448-457. Également *in Hegel, Correspondance*, t.2, op.cit., p. 90 sq.
22. *Ibid.*
23. *Ibid.*, p.150
24. *Ibid.*, p.148.
25. *Ibid.*, p.150.

«matériaux des sciences particulières»[26] ne doivent pas être simplement ignorés, mais celui-là comme ceux-ci doivent constituer l'objet de la science philosophique dans laquelle résident leur sens, leur vérité ultimes. Chez Hegel, l'expression de ce projet exhaustif se trouve articulée dans ce qui est essentiellement un manuel d'enseignement philosophique universitaire, l'*Encyclopédie des sciences philosophiques*, l'articulation la plus complète de «son» système philosophique. Or ce pronom possessif constitue, ici, un énorme contresens en regard du projet hegelien pris en lui-même. Loin de dessiner une construction purement subjective, l'*Encyclopédie* devait former le système ou la science (les deux termes sont quasiment synonymes chez Hegel) de tout ce qui est là dans le savoir, de tous les fruits de la pensée humaine. Dans ce sens, la philosophie est «un complexe systématique de *sciences pleines de contenu*[27]». Autrement dit, son étude comprend la difficulté, le travail immense d'apprentissage du contenu des «sciences positives»[28]. Bref, «l'étude de ces sciences se montre comme nécessaire pour l'intellection approfondie de la philosophie[29]». Ce travail d'apprentissage, Hegel en avait fait lui-même l'expérience. Lecteur acharné, faiseur de «fiches» dès l'âge de quatorze ans[30], il pouvait prétendre à un savoir universel à une époque, peut-être la dernière, où cela restait une possibilité. Autrement dit, il bénéficiait d'une culture générale, d'une *Bildung* dont le manque chez ses étudiants représentait à ses yeux l'écueil le plus important à l'enseignement philosophique. Ce «manque de connaissance, l'ignorance»[31] qu'il constatait chez

26. *Ibid.*, p.148.
27. *Ibid.*, p.142. Par conséquent, les trois parties de l'*Encyclopédie - la Science de la logique, la Philosophie de l'esprit*, et celle de la nature - correspondent aux trois facultés principales de l'université: celles de théologie, de droit, et de médecine. Comme chez Fichte, mais d'une toute autre manière, la philosophie est l'expression du projet universitaire.
28. *Ibid.*
29. *Ibid.*, p.152.
30. À cet âge, Hegel «avait commencé à tenir un registre systématique de ses études, tant en classe que pendant ses heures de loisir, établissant ainsi une règle qu'il a constamment respectée sa vie durant». H.S. HARRIS, *Le développement de Hegel*, trad. de l'anglais par P.Muller, Lausanne, L'Age d'Homme, 1981, t.1, *Vers le soleil*, p.29.
31. Hegel, Lettre à von Raumer, *in Textes pédagogiques, op.cit.*, p.150.

ces derniers n'étaient pas, selon lui, dus à de simples lacunes dans leur formation, mais relevaient plutôt d'une conception philosophique erronée, courante à son époque, bref, d'une notion de la *Bildung* tout autre que celle d'une culture générale qui se forme par la connaissance assidûment acquise de la vérité objective.

Dans ses textes pédagogiques, Hegel s'oppose d'une manière tranchante et polémique à cette autre notion de la *Bildung* qui constitue, à ses yeux, une entrave au développement de l'Idée spéculative. Car en prétendant que «la possession de connaissances déterminées et multiformes est pour l'Idée superflue, voire même contraire à elle et au-dessous d'elle»[32] la *Bildung* entendue comme auto-affirmation fait abstraction du véritable contenu et s'oppose à la vraie philosophie entendue comme la totalité objective *et* subjective du savoir. En effet, nous dit Hegel, cette pseudo-philosophie de la pensée critique se révèle purement subjective et formelle, une pure auto-affirmation de la liberté égoïste et abstraite qu'il qualifie d'un «penser-par-soi-même»[33]. C'est-à-dire un penser monadique qui débouche dans la manie «absurde et insensée [ ] selon laquelle chacun veut avoir son propre système»[34] mais ne peut que s'exprimer sous «la forme du sentiment, de l'imagination, des concepts confus»[35] qu'on publie sur «une ou deux feuilles qui sont censées contenir toute l'essence de toute la philosophie ou de l'une des sciences particulières qu'elle comprend[36]». Hegel reprend ici en 1816, dans sa lettre à von Raumer sur l'enseignement universitaire de la philosophie, essentiellement le même argument qu'il énonça dix ans plus tôt dans la «Préface» à la *Phénoménologie*. Un savoir immédiat de la vérité est purement subjectif et vide. Le penser-par-soi-même, à l'exclusion de la vérité objective, n'est qu'un penser-d*e*-soi-même.

32. *Ibid.*, p.149.
33. *Ibid.*, p.151.
34. *Ibid.*
35. *Ibid.*, p.152.
36. *Ibid.*, p.149.

Ce que Hegel vise dans sa critique de l'enseignement universitaire de la philosophie est donc bel et bien cette conception de la *Bildung* entendue comme une auto-affirmation géniale du Moi qui, se réfléchissant dans le peuple, dans la nation, ne fait qu'exprimer la Nature (divine), et par ce fait même s'avère une affirmation libre, vraie et belle. A cette conception de la liberté subjective de l'individu et de sa nation Hegel oppose la liberté concrète, c'est-à-dire partagée, de l'État organique.

Le caractère polémique qui se fait jour dans les écrits de Berlin de Hegel témoigne de cette opposition. Au sein même de l'Université de Berlin, où Hegel affrontait Schleiermacher, le «philosophe du sentiment», le conflit prît son plein essor à la suite de l'assassinat, à Mannheim en 1819, de l'écrivain-diplomate Kotzebue par l'étudiant en théologie (à l'Université de Iéna) Sand. Comme ce patriote exalté faisait partie de la B*urschenschaft*, une association libérale, nationaliste d'étudiants, ce fait divers entraîna de sévères mesures de répression policière de la part de l'État, lesquelles «durant des années entravèrent sérieusement la vie universitaire en Allemagne[37]». Quand le professeur De Wette, à Berlin, semblait justifier l'acte de Sand — dans une lettre écrite à la mère de ce dernier — il fut destitué par l'État de ses fonctions de professeur. Hegel, à l'encontre de Schleiermacher, se prononça en faveur du droit de l'État à agir ainsi, «pourvu qu'il lui laisse son traitement», une opinion que Schleiermacher qualifia de «lamentable»[38].

Sans doute, aux yeux de Hegel, l'acte de Sand constitua une expression extrême de ce qu'il entendait par la liberté purement subjective, l'actualisation de la «philosophie» du savoir-par-soi-même. Par un tel acte, l'unité *organique* de l'État se trouve déchirée, au point où il réagit contre ses corporations et les individus comme une puissance extérieure et mécanique,

37. Hoffmeister, in Hegel, *Correspondance* t.2, *op.cit.* p.337. Ces mesures, les Résolutions de Carlsbad, comprenaient, outre l'affirmation du principe monarchique, les éléments de censure et de surveillance de la presse et des professeurs d'université.
38. *Ibid.*, p.338.

ce qui est son droit en tant qu'il ne cherche qu'à rétablir l'unité perdue. L'enseignement de la philosophie doit préserver l'État de telles déchirures car, selon Hegel, cet enseignement constitue un apprentissage de la liberté, celle de la reconnaissance réciproque que l'on retrouve à l'œuvre dans un État organique où l'université constitue une corporation particulière. Ainsi, l'activité pédagogique de Hegel (qu'il exerça jusqu'à la fin prématurée de sa vie, à Berlin) suffit à démentir toute thèse que selon lui le m*onde* serait déjà parvenu au Savoir absolu de la philosophie, ou à la fin de l'Histoire. Au contraire, tant que l'enseignement de la philosophie constitue ce qu'il appelle «un besoin de l'époque», l'histoire n'est pas finie, la leçon de la liberté, qu'est ce Savoir, n'a pas encore été apprise.

Mais il est surtout évident que la liberté au sens hégélien, qui relève de la raison universelle des «Lumières» allemandes, n'est pas celle issue de la notion romantique de la *Bildung*, et qu'à partir de ces deux visions se forment des idées contradictoires relatives à l'État et à la place qu'occupent la philosophie et l'université à l'intérieur de celui-ci. Dans les deux cas, le statut ontologique de l'université découle de celui de la philosophie. Chez Hegel l'université reste un lieu d'enseignement où se déploie une vérité déjà saisie par la philosophie spéculative; la liberté académique reste relative. En revanche, en tant que le courant opposé conçoit l'université comme le lieu où, à travers la recherche, se manifeste la vérité elle-même, la liberté académique et le statut ontologique de l'université prétendent à l'absolu. Que ces deux visions contradictoires aient pu se trouver simultanément à l'œuvre lors de la création de l'Université de Berlin relève du fait que cette création fut le résultat d'une rencontre entre la philosophie et l'État, rencontre qui mit en jeu un troisième terme, celui de la liberté. Autrement dit, ces contradictions font partie intégrante du concept même de l'«université d'État», et donc de l'université telle qu'on la conçoit, en grande partie, aujourd'hui. Après tout, est-ce un lieu d'enseignement ou un lieu de recherche?

Jeffrey Reid