

Former à la responsabilité sociale lors du doctorat ; un défi pour les universités ?

Christophe Point

► **To cite this version:**

Christophe Point. Former à la responsabilité sociale lors du doctorat ; un défi pour les universités ?. Quelles recherches sur le doctorat ? (Journée d'étude de l'école doctorale Erasme ; vendredi 7 décembre 2018), Dec 2018, Villetaneuse, France. hal-02350776

HAL Id: hal-02350776

<https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-02350776>

Submitted on 6 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Former à la responsabilité sociale lors du doctorat ; un défi pour les universités ?

Christophe POINT

Université Laval (Québec) et Université de Lorraine (France)

Résumé :

Ce travail a pour objectif de proposer un cadre théorique original pour penser la question de la formation doctorale à la responsabilité sociale. En empruntant au philosophe américain John Dewey les ressources de la philosophie pragmatiste nécessaires à cette question, nous espérons participer à la construction d'une éthique scientifique et politique propre à l'activité universitaire et qui ferait l'objet d'une formation lors du doctorat. Comment en effet penser l'activité d'un chercheur conscient à la fois de son importance par sa production de connaissance et son influence au sein de la société ? Loin de résoudre toutes les difficultés de cette question, nous faisons simplement l'hypothèse qu'une éthique universitaire, en prenant conscience de la « performativité prospective » des individus avec ses institutions, rendrait plus efficiente cette notion de responsabilité sociale. Ainsi, il s'agit, modestement, de relire l'œuvre de John Dewey pour formuler quelques pistes de réflexion sur la façon dont une formation universitaire permettrait aux étudiants devenir de véritables citoyens conscients de leur responsabilité sociale en tant que chercheurs.

Mots clés : John Dewey, pragmatisme, université, responsabilité sociale, performativité prospective

Abstract:

The aim of this research is to propose an original theoretical framework for thinking about the question of doctoral formation in terms of social responsibility. By drawing on the American philosopher John Dewey to provide the necessary resources of pragmatist philosophy for this issue, we hope to contribute to the construction of a scientific and political ethics specific to university activity that would be the subject of doctoral formation. How can we think of the activity of a researcher who is both aware of his importance by his production of knowledge and his influence within society? Far from solving all the difficulties of this question, we simply hypothesize that an academic ethic, by becoming aware of the "prospective performativity" of individuals with its institutions, would improve the efficiency of the notion of social responsibility. Thus, it is a modest review of John Dewey's work to formulate some ideas on how a university education can enable students to become true citizens aware of their social responsibility as researchers.

Keywords: John Dewey, pragmatism, university, social responsibility, prospective performativity

L'heure est aux grandes déclarations citoyennes. Plus que jamais les politiques constatent un manque de confiance et un désengagement des citoyens envers leurs institutions. Pour y remédier, le milieu scolaire connaît depuis une dizaine d'année un regain d'investissement civique. Les cours d'enseignement moral et civique, les chartes de bonne conduite, les labels éco-citoyens... fleurissent des écoles jusqu'aux lycées et l'on ne compte plus les déclarations officielles sur la réforme d'un « parcours citoyen » intégral... Pour l'instant, l'université semble préserver de cet investissement civique que le milieu de l'éducation reçoit d'un monde politique en crise. Mais il est fort à parier que l'enseignement supérieur soit lui aussi bientôt confronté à la même question que les autres niveaux de l'enseignement. Les formations doctorales seront alors, comme les autres formations dispensées par les établissements publics, sommées de répondre à la question suivante : Quels sont vos critères et outils pédagogiques pour assurer votre participation à la formation de la citoyenneté de vos étudiants, et plus largement, votre responsabilité sociale ?

Ainsi, plutôt que d'attendre d'être mis au pied du mur, nous nous proposons ici de prendre cette question au sérieux. Si l'éducation ne se réduit pas à une formation culturelle et professionnelle, alors qu'est-on en droit d'attendre de l'éducation universitaire, et particulièrement de la formation doctorale, en termes de formation politique ? Au regard de l'histoire, il semble que l'université a tout à perdre à l'intrusion de la propagande, des directives partisans ou des censures politiques pour la liberté académique qui garantit ses exigences de neutralité et de recherche désintéressée de la vérité. Et pourtant l'université n'est pas une tour d'ivoire séparée du monde mais une institution vivant à l'heure des conflits politiques de sa société. Les blocages et les occupations étudiantes nous le rappellent vivement ces derniers temps. Nous sommes donc obligés par la pratique de réfléchir théoriquement à une conception de l'activité universitaire, qui consciente de ses responsabilités sociales, parviendrait à concilier les exigences scientifiques de sa recherche avec sa mission politique d'éducation citoyenne auprès des étudiants. Il s'agit donc d'imaginer un parcours doctoral qui formerait l'étudiant à une recherche qui ne serait pas aveugle à ses responsabilités sociales, scientifiques et politiques.

C'est pourquoi, nous nous proposons ici de chercher des pistes de réponses dans l'œuvre d'un philosophe s'intéressant à la fois à l'éducation et à la politique : John Dewey. Ce philosophe américain a développé, de 1884 à 1952, une théorie philosophique articulant une épistémologie socio-constructiviste avec une pédagogie progressive et une politique démocratique, ensemble que l'on connaît désormais sous le nom de pragmatisme. Au sein de cette théorie, chaque institution assume, au nom de la société, une responsabilité dans la formation politique des citoyens et se doit de construire les outils nécessaires à cette formation. Notre hypothèse cherche à identifier dans cette responsabilité forgée par le pragmatisme de John Dewey les fondations de ce que nous appelons désormais la « responsabilité sociale » des universités. Ceci dans le but d'investir les formations doctorales françaises de cette responsabilité dans un avenir plus ou moins proche.

Pour présenter cette éthique pragmatiste, nous aborderons tout d'abord (I) le cadre épistémologique à partir duquel John Dewey pense la production des connaissances à l'université. L'université se définissant selon lui d'abord par cette fonction de production de connaissances, il importe de la qualifier la plus précisément possible pour penser ensuite les personnes chargées de cette production, véritables sujets de l'université. L'étude de celles-ci donnera lieu (II) à la construction de différentes figures conceptuelles du savant, de l'expert et de l'ingénieur que la littérature scientifique sollicite sur ce sujet au nom de leur activité spécifique où science et politique interagissent. Ces figures nous permettront de déterminer les trois caractéristiques d'un chercheur universitaire responsable selon John Dewey, c'est-à-dire (a) le caractère éthique du point de vue professionnel de son activité, (b) une attention envers la demande sociale de sa production de connaissance et (c) une confiance en l'intelligence collective. Enfin (III), l'articulation de ces trois caractéristiques rendra possible la formulation de la « performativité prospective » de la recherche sur les institutions qui permettent celle-ci. Cette démarche ayant pour objectif de nous donner des pistes de réflexion sur la façon dont un universitaire peut devenir un véritable citoyen conscient de sa responsabilité sociale en tant que chercheur. Et, par conséquent, sur la manière dont il serait possible de former les doctorants à cette éthique universitaire.

1. Première fonction de l'université : Produire une connaissance en action

Quelle connaissance l'université peut-elle produire ? Face à cette question, nous ne mobiliserons que brièvement les éléments principaux de l'épistémologie pragmatiste, éléments déjà proposés par les travaux de Roberto Frega (2006). En effet, c'est davantage l'articulation pratique de ces connaissances avec les institutions qui nous intéressent ici que les problèmes théoriques que posent la conception pragmatiste de la connaissance. Pour ce faire, rappelons deux évidences aux yeux de notre auteur qui n'en sont plus pour nous. Premièrement, la production de connaissance est véritablement la première fonction de l'université qui la distingue des autres institutions du premier et deuxième niveau d'enseignement. Et, à ce titre, les formations doctorales sont avant tout des formations à la recherche, c'est-à-dire en vue de cette production bien particulière. L'université est un lieu organisé dans le but de « promote scientific research and learning » et où les « scientific knowledge is imparted » (Dewey LW6a, 59)¹. Deuxièmement, cette même université est également « the logical place for the organization of knowledge with respect to the public problems » (Dewey LW5, 294). C'est-à-dire que le savoir scientifique produit à l'université est une connaissance pensée comme un moyen de résolution de problèmes publics avant toute chose. Rappeler ces deux évidences pragmatistes n'est pas sans conséquence car elles nous permettent de mesurer la distance qui sépare cette « Idée de l'Université » d'autres conceptions faisant de l'université un lieu où l'on produit « le savoir pour le savoir » ou bien un lieu d'enseignement mais sans activité de

¹ Pour les écrits de John Dewey, l'édition de référence utilisée a été *The Collected Works of John Dewey*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1882-1953 (38 volumes). La pagination de la version imprimée a été conservée pour la version électronique : *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic Edition* by Larry A Hickman., Jo Ann Boydston, Charlottesville, Virginia, IntelLex Corp., 1996. Celle-ci se divise en trois sections : *The Early Works, 1882-1898*, 5 volumes, 1969-1972 [EW]. *The Middle Works, 1899-1924*, 15 volumes, 1976-1983 [MW]. *The Later Works, 1925-1953*, 17 volumes, 1981-1990 [LW].

recherche. A l'inverse des tours d'ivoire ou des écoles, l'université idéale de John Dewey est une institution scientifique au service des humains de son temps.

Comment mener alors une recherche qui concilie la rigueur de la démarche scientifique et son attention aux besoins sociétaux ? Pour répondre à cette question, il faut d'abord dire que cette recherche se définit par le geste de l'enquête (Madelrieux, 2016, 96–112 ; Fabre, 2009, 17–34). Produire une connaissance est une activité menée sur le mode de l'enquête en vue d'une meilleure compréhension du problème, des hypothèses et des applications possibles de ces dernières. Ou pour le dire autrement, rechercher, c'est enquêter² de façon rigoureuse, systématique et expérimentale. Or, cette recherche est indispensable au projet démocratique : « But genuinely public policy cannot be generated unless it be informed by knowledge, and this knowledge does not exist except when there is systematic, thorough, and well-equipped search and record » (Dewey LW2, 346). C'est pourquoi nous pouvons dire dans un premier temps que, selon le projet démocratique de John Dewey (Point, 2017), les connaissances recherchées à l'université ont d'abord pour but d'améliorer les connaissances existantes. En ce sens, se former au doctorat pour rejoindre une communauté scientifique, c'est également s'inscrire dans un horizon démocratique où l'on considère possible et souhaitable la participation de tous à un progrès technique et humain. Le progressisme scientifique de John Dewey est une conséquence de son perfectionnisme mélioratif démocratique. Mais il ne se confond, ni avec un positivisme (car l'amélioration des connaissances est toujours relative à celui de la situation actuelle et ne prétend à aucune perfection absolue), ni avec un « simple ajout plus ou moins massif d'informations à ce qui était connu auparavant » (car le savoir est en perpétuelle « reconstruction of all attained knowledge » (Dewey MW1, 304)). Produire des connaissances est pour l'université le moyen essentiel pour contribuer à la construction d'un monde nouveau : « Chercher des idées et s'y accrocher comme moyen de mener des opérations, comme facteurs dans les arts pratiques, c'est participer à la création d'un monde dans lequel le printemps de la pensée sera plus clair et toujours plus fluide. » (Dewey, 1968, 342)³.

Fidèle ici à Charles Sanders Peirce⁴, John Dewey prône une production de connaissance au nom des conséquences pratiques de cette production. Pour le savoir scientifique comme le savoir commun, il s'agit de déterminer comment ces connaissances vont me permettre de mieux agir en clarifiant ses désirs, construisant ses finalités et ses moyens. L'université doit alors, malgré l'étendue des connaissances dont elle est dépositaire grâce à sa première fonction de transmission des connaissances, en produire de nouvelles en vue de cette finalité pratique (Dewey LW13, 281).

La production de connaissance que John Dewey imagine sur le mode de l'enquête se pense toujours comme capacité d'améliorer l'adaptation de l'individu dans son environnement : « There is no inquiry that does not involve the making of some change in environing conditions. » (Dewey LW12, 41). Ici encore le darwinisme de John Dewey lui permet de retirer au savoir toute nature

² « The first and basic function of laboratory work, for example, in a high school or college in a new field, is to familiarize the student at first hand with a certain range of facts and problems—to give him a "feeling" for them. » (Dewey MW9: 242).

³ Notre traduction.

⁴ « In order to ascertain the meaning of an intellectual conception one should consider what practical consequences might conceivably result by necessity from the truth of that conception; and the sum of these consequences will constitute the entire meaning of the conception. » (Peirce, 1903).

mystérieuse ou supranaturelle pour en faire un « produit » humain. C'est ce qui fait dire à Copleston que : « Hence knowledge is represented as being itself a doing or making rather than, as in the so-called spectator theory, a "seeing" » (Copleston, 1994, 358). Mais on peut également en déduire que pour John Dewey, il n'y a pas d'« Idée de l'Université » mystérieuse ou de finalité mystique pour l'université qu'il appelle de ses vœux. Comme toute autre fonction d'une institution, on évaluera ses réalisations à l'aune de cette adaptation méliorative.

De plus, nous pouvons également dire que le savoir pragmatiste n'est pas produit par une logique disciplinaire. Cette remarque importe car il ne s'agit pas ici de réduire la production de connaissance universitaire aux seules disciplines des sciences physiques. Cette réduction du savoir à « la connaissance physique » comporte le risque de la laisser « dominate the social scene » (Dewey LW15a, 254). Or, selon John Dewey, dans le cas de l'économie scientifique par exemple, cette conception « froide » et « déshumanisée » du monde est largement prédominante, mais il faut se méfier des méthodes des sciences physiques car leurs succès dépendent des « experimental operations with subject-matters from which human (value) considerations were explicitly ruled out » (Dewey LW1, 359 ; Bazzoli et Dutraive, 2013, 149). On ne peut donc pas supposer ici que John Dewey imagine une université scientifique se limitant à une conception positiviste et matérialiste du savoir. Mais ce ne sont pas ces méthodes scientifiques qu'il faut refuser mais leur absence d'usage conscient et réfléchi. Il s'agit plutôt de produire scientifiquement une connaissance sur des objets divers au lieu de ne produire dogmatiquement qu'un savoir portant uniquement sur les objets des sciences dures.

En effet, l'université idéale de John Dewey cherche véritablement à élargir au maximum ses objets d'étude et ses disciplines au sein de ses départements car il s'agit de s'emparer le plus largement d'objets de science qui sont pour l'heure laissés à la tradition ou à la coutume. Ce mouvement d'expansion de la science est pour John Dewey au cœur même de son histoire (Dewey, 1968, 359). Mais au sein de son expansion, ne risque-t-on pas de diluer les méthodes scientifiques ? Qu'est-ce qui permet alors de qualifier la production de connaissance universitaire de « scientifique » plus que de « religieuse » ou « traditionnelle » ? En quoi une formation doctorale est-elle spécifiquement scientifique, et non pas journalistique ou militante ? A cette question, John Dewey nous donne trois critères de la scientificité de la production de connaissance qu'il espère pour l'université.

Le premier critère est que cette production se déroule sur le mode de l'enquête. C'est-à-dire que pour tout savoir produit à l'université, il faut appliquer des « scientific methods of investigation » pour que la production soit « the consequent generation of a body of abstracted facts whose authority inhered in the use of these methods » (Kaufman-Osborn, 1984, 1160). L'intérêt de l'enquête scientifique par rapport aux enquêtes du sens commun réside ici ; « c'est la mise en œuvre contrôlée de la méthode de l'intelligence » (Bazzoli and Dutraive, 2013, 133) qui permet une grande rigueur sur les mécanismes d'opérationnalisation de l'enquête là où le sens commun ou la tradition vont être défaillant. La production universitaire de connaissance peut ainsi, par l'enquête scientifique, se distinguer du savoir produit par le bon sens des communautés (Kaufman-Osborn, 1984, 1150). Nous reviendrons plus tard sur les conséquences politiques de cette distance malgré leur horizon commun revendiqué par John Dewey (LW12, 66-85).

Le deuxième critère de la scientificité de la production universitaire est celui d'affronter des problèmes si complexes que l'usage des symboles pour les

résoudre devient une nécessité. Selon John Dewey, « the use of symbols » (Dewey LW11c, 245–46) rallie ainsi toutes les études scientifiques et quel que soit la discipline, l'usage de ces symboles nécessite un travail conséquent pour les maîtriser. Et c'est peut-être là que se distingue la qualification à la recherche des autres compétences de la production de connaissance. En tout cas, c'est en ce sens que l'on peut comprendre « the disposition to advance to specialized ability in science » (Dewey MW9, 295) c'est-à-dire les dispositions pour devenir chercheur. Ainsi, la connaissance produite par la recherche universitaire sera, au moins dans sa formulation théorique, symbolique. C'est pourquoi l'université idéale de John Dewey ne peut se contenter d'une production de savoirs manuels ou d'habiletés techniques, mais elle doit affronter les problèmes les plus complexes au moyen de cette recherche d'un savoir abstrait et symbolique que lui permet la science.

Le troisième critère scientifique du savoir universitaire est sa capacité à générer une pratique. En effet, selon Gros (2011, 4), la conception pragmatiste du savoir ne se limite pas à une analyse linguistique ou à une réduction historique des conditions économiques d'une époque. Au contraire, le contenu d'un savoir est validé par la pratique qu'il génère, davantage que par son référencement disciplinaire. C'est d'ailleurs à ce titre que l'on comprend la recommandation (assez pessimiste) que John Dewey fait aux universités, dans *The Public and its problems*, de produire un savoir facilement communicable auprès des citoyens, dans le but de le rendre accessible à tous et que ceux-ci puissent prendre des décisions politiques adéquates à partir de ce savoir (Dewey et Zask, 2010, 260). Ce critère permet également de comprendre pourquoi John Dewey partage ici pleinement l'avis de Graham Wallace, lorsque ce dernier compare les universités anglaises et américaines (1914), et marque l'importance d'inclure à la production du savoir « classique » des savoirs plus modernes, comme celui de gestion. En effet, c'est en vue d'une meilleure mise en œuvre de l'organisation collective, qu'est faite cette demande de production de connaissance. A ce titre, des compétences de vulgarisation scientifique ne seraient pas inutiles à acquérir au sein d'une formation doctorale si l'on suit John Dewey. Ainsi, là aussi, la finalité pratique de la production scientifique des connaissances universitaires prime.

2. Quatre figures du scientifique universitaire

A partir d'une telle conception du savoir, à quoi forme-t-on un doctorant ? A quoi ressemble l'activité scientifique et ainsi la figure du chercheur dans l'université idéale de John Dewey ? A quelles autres figures s'oppose-t-elle ? Pour répondre à cette question, nous allons en distinguer quatre ici : les figures du chercheur, de l'expert, du savant et de l'ingénieur. Plus que des réalités sociologiques ou institutionnelles, ces figures représentent pour John Dewey des constructions idéales mettant en lumière les caractéristiques de ce qu'il considère comme étant ou non un caractère scientifique responsable et en adéquation avec son projet démocratique. Nous étudierons les deux premières figures dans un premier temps (c'est-à-dire le savant et l'expert), pour dégager par la suite les traits caractéristiques de la figure idéale du scientifique pragmatiste, c'est-à-dire celle du chercheur, et la confronter finalement à la quatrième figure, celle de l'ingénieur de Thorstein Veblen. L'objectif de cette section est de montrer que la figure du chercheur universitaire que John Dewey appelle de ses vœux se distingue de celle de l'expert, du savant et de l'ingénieur, car il tente de concilier (a) le caractère éthique du point de vue professionnel de son activité avec (b) une attention envers

la demande sociale de sa production et (c) une confiance en l'intelligence collective. Ces trois caractéristiques forment un cadre éthique et politique contraignant pour le futur chercheur qu'est le doctorant, mais qui lui permet d'intégrer pleinement le projet démocratique de John Dewey.

Le caractère éthique professionnel de son activité est une responsabilité que l'on se donne à soi-même, c'est-à-dire une loyauté, dans le cadre de sa profession (Centeno et Bégin, 2015). Faire preuve d'un professionnalisme éthique signifie ici être en mesure de se porter garant de soi-même pour tenir les responsabilités qui incombent à son activité professionnelle. Ce discernement éthique est indispensable à la figure du chercheur pour John Dewey. À l'inverse, la figure de l'expert chez John Dewey est souvent dénuée de ce caractère éthique professionnel et ainsi est fréquemment critiqué pour son absence de discernement éthique dans sa recherche. L'expert est celui qui produit un savoir uniquement en fonction d'une commande sociale, souvent externe à l'université, sans se demander si son geste professionnel est en adéquation avec sa loyauté envers soi-même. Cette critique, si elle n'est pas propre à John Dewey, est présente dans ses écrits politiques à partir de 1935 où la recherche scientifique, si elle n'est menée que par des experts préoccupés de techniques mais sans responsabilité éthique, vire à la catastrophe. John Dewey évoque l'exemple des scientifiques allemands au cours du XX^e siècle, qui excellaient techniquement mais négligeaient les sciences humaines (LW11a et b, 277, 344).

Le deuxième caractère du chercheur mentionné ci-dessus est l'attention de celui-ci envers la demande sociale de sa production. Cette attention pour « The value of research for social progress » (Dewey, 1968, 271) est centrale pour John Dewey car elle est ce qui permet au chercheur de ne pas dissocier ses intérêts personnels des intérêts de la société. Or sans cette attention, la production de connaissance de ce savant est sans intérêt pour la résolution des problèmes publics. À l'inverse, la figure du savant est pour John Dewey à rejeter car, malgré son intérêt personnel pour la recherche et son caractère éthique, celui-ci refuse ou feint d'ignorer les demandes sociales de savoir de son époque. Les savants sont ces universitaires, « people in whom the mere motive of research is so strong that they do not need to think of anything else » (Dewey LW6b, 45), que John Dewey ne peut pas ne pas critiquer dans son projet démocratique. Ainsi, sa lucidité éthique se trouve contrebalancée par une cécité politique sur son rôle de producteur de savoir dans une société démocratique⁵.

C'est pourquoi, entre l'expert et le savant, la figure du chercheur universitaire est celui qui tente de concilier au sein de son activité caractère éthique professionnel et attention à la demande sociale. Cette attention conjointe à l'intérêt individuel et collectif dans la production des connaissances est une caractéristique importante de la normativité pragmatiste (Gislain, 2003, 38) qui pourrait conduire à la construction d'une formation doctorale rigoureuse. Ainsi, la figure du chercheur idéal combine les deux qualités du savant et de l'expert sans en adopter

⁵ Cette distinction entre la figure du savant et de l'expert nous permet de distinguer les deux lignes de critiques que fait John Dewey aux universitaires de son époque. Celle-ci nous importe car sans elle, on prend le risque de suivre Jean-Pierre Cometti dans la confusion de ses deux critiques et de penser, *in fine*, que toute expertise est dans tous les cas un obstacle à la démocratie. Or Dewey ne peut s'associer à une telle idée. « L'expertise laisse ainsi, de toute façon, le citoyen sur le bord du chemin, à tel point que l'éducation s'est elle-même creusée de cette division et lui a puissamment apporté sa contribution. » (Cometti, 2016, 177).

leurs défauts. Le chercheur doit, paradoxalement être désintéressé et habité par un sentiment d'utilité sociale :

The more theoretical studies do not attain their highest development until they find some application in human life, contributing indirectly at least to human freedom and well being, while the more practical studies cannot reach their highest practicality save as they are animated by a disinterested spirit of inquiry. [...] But in our common interest, we may ask that we join together to foster in any and every department of the university, interest in inquiry and liberal discussion and love of scientific thinking (Dewey MW15, 197).

John Dewey va donc plus loin que William James qui souvent limite l'intérêt pratique de la recherche à l'élimination des faux débats au regard des conséquences pratiques du savoir (Copleston, 1994, 334). En accord avec ce dernier, John Dewey pense qu'il ne faut pas s'arrêter aux divergences des connaissances qui restent sans effet pratiques (Dewey LW15b, 158). Cependant, ses réflexions sur l'utilité du savoir dépassent ce premier niveau logique pour s'inscrire sur un plan social, et c'est au nom d'une compréhension fine de l'utilité sociale que la figure du chercheur de John Dewey s'oppose à la figure de l'ingénieur proposée par le groupe *The New Machine* (1915-1917) fondé par Henry Gantt, fréquenté par Howard Scott (1933, 4) et Thorstein Veblen entre autres.

Ces ingénieurs et théoriciens influents se décrivaient comme des « progressive reformers » et des « expert social planners » (Akin, 1977, 10) dont les savoirs pourraient résoudre les problèmes sociaux de leur époque. Se nommant eux-mêmes les « technocrates » (p. 12), ils faisaient des problèmes sociaux liés à la production capitaliste récente aux Etats-Unis leur priorité (Veblen, 1971, 33). Ainsi, ils ne peuvent tomber sous la critique principale des experts de John Dewey (MW15, 197). En effet, Thorstein Veblen n'agit pas au nom de son intérêt personnel, contrairement aux « capitaines financiers » que lui et John Dewey critiquaient. Mais Thorstein Veblen critique également les mouvements ouvriers qui réclamant de meilleurs salaires ne font que penser à gagner « un petit quelque chose pour ses propres membres aux dépens plus que proportionnels du reste de la communauté » (1971, 36), c'est-à-dire se limiter aussi à leurs intérêts privés.

Mais là où la figure du chercheur de John Dewey ne peut plus s'accorder avec celle de l'ingénieur, c'est lorsque Thorstein Veblen propose que ce soient la classe des ingénieurs seule qui s'occupent de résoudre l'ensemble des problèmes sociaux de l'époque. Ce point rentre en contradiction avec la troisième caractéristique du cadre éthique pragmatiste de la recherche : la confiance en l'intelligence collective. Une formation doctorale pragmatiste ne chercherait pas à isoler l'étudiant du reste de la population au nom d'une prétendue supériorité épistémique de ses études. En effet, se considérant comme les seuls possesseurs d'un savoir scientifique, et donc seuls légitimes à régler au mieux ces problèmes, ces ingénieurs technocrates jugent qu'il n'est pas pertinent d'associer les autres citoyens à ces décisions. C'est pourquoi, sur ce point, ils influenceront Walter Lippmann qui synthétisera leurs idées en 1937 dans son ouvrage *The Good Society* (2005) et dont l'idée de « néo-libéralisme » peut se comprendre comme l'alliance d'un libéralisme lippmannien associé à un technocratisme veblenien. Or, pour John Dewey, le manque de confiance en l'intelligence collective de ces positions théoriques ne peut le satisfaire et correspondre à son projet démocratique. Il ne s'agit donc pas d'une confiance naïve de la part du chercheur en une intelligence qui s'autoproduirait magiquement. Au contraire, cette confiance repose sur la conviction que cette intelligence collective ne peut émerger que si l'université et la

recherche travaillent à sa venue. Il ne suffit pas de l'espérer, il faut également participer activement à la création des conditions de son émergence au sein de la société, ce que ne font pas les technocrates néo-libéraux. On notera également que ne pas associer les autres citoyens à ce savoir scientifique revient à faire de l'université un outil de sélection et de distinction de la population avec la classe des ingénieurs. Ainsi, il a tout lieu de croire à une reproduction des divisions épistémologiques et sociales là où John Dewey cherche une plus grande continuité. C'est pourquoi, la figure du chercheur de John Dewey ne sera pas celle de l'ingénieur de Thorstein Veblen, au sens où ce chercheur ne doit pas chercher à prendre le monopole de l'utilité sociale.

Ainsi, le scientifique idéal de John Dewey doit avoir un « spirit of curiosity » (LW9, 180) et « le problème fondamental de beaucoup d'enseignements » universitaires à son époque est « qu'ils ne créent pas de besoins au sein de l'esprit de l'élève ; besoins au sens d'exigences se poursuivant ensuite de manière autonome » (181) pour nourrir cet esprit. Mais cette curiosité ne suffit pas. Il faut également qu'il rassemble les qualités d'une éthique professionnelle, d'une attention à la demande sociale ainsi qu'une forte confiance en l'intelligence collective. C'est à condition de remplir ces trois qualités qu'une formation doctorale pourrait être considérée comme véritablement pragmatiste. A la fois savant, expert et ingénieur, la figure spécifique du chercheur universitaire comme producteur du savoir nécessaire au projet démocratique répond aux exigences de scientificité du savoir à produire.

3. Produire un savoir scientifique : du laboratoire à la société

Après avoir étudié le savoir produit à l'université et la figure idéale de l'universitaire selon John Dewey, le dernier élément de notre équation est sans aucun doute la société qui bénéficie des productions scientifiques de l'université. Qu'attend la société des doctorants dont elle permet, directement ou indirectement, les études ? Nous maintenons ici le terme de « société » au sens général que lui donne John Dewey sans en distinguer, au sein de celles-ci, la multitude des sous-acteurs qui la compose comme les industries, les lobbies, les associations d'intérêts etc. Bien que l'on ne puisse nier le « bruit » que peut faire cette diversité d'acteur au sein de la demande sociétale de savoir, ni l'idée que le terme de « société civile » est insuffisant pour recouper cette diversité, nous resterons ici à un niveau relativement simple d'analyse en définissant la société comme l'ensemble des publics constitués sur un territoire et à une époque donnée. Le polymorphisme de cet ensemble reste ainsi une piste à creuser ultérieurement pour affiner notre lecture sur l'analyse que nous tenons ici.

Nous l'avons dit, l'université est en interaction avec la société lorsqu'elle remplit sa fonction de production de connaissance. Mais cette interaction est problématique. En effet, la demande de production de connaissance faite par la société ne correspond pas toujours à la production universitaire du savoir. L'expansion du nombre de doctorats financés par des entreprises ou d'autres organismes publics que l'Etat accroît le nombre de situations où ce décalage peut s'observer. Et ce décalage entre demande et production est une réalité inhérente à la production de connaissance telle que la conçoit John Dewey. La raison de celui-ci est la performativité prospective de la production de connaissance. Cette performativité du savoir est le fait que la demande faite par la société se traduit

pour le scientifique en un problème auquel plusieurs hypothèses de résolution seront apportées, puis que parmi celles-ci, le scientifique peut opter pour des hypothèses qui vont résolument transformer le problème initial, et ce, d'une manière que la demande ne peut prévoir. Cette performativité sera dite prospective si et seulement si cette transformation de l'objectif social ne reste pas inconsciente et aléatoire, mais devient intelligible pour être un choix réfléchi.

Notre hypothèse ici consiste en l'idée que la liberté académique du chercheur (et du futur chercheur qu'est le doctorant) réside dans le « jeu » de cette performativité prospective de la production de connaissance universitaire. La marge de liberté de la recherche vis-à-vis de la société réside dans cette dynamique de l'enquête pragmatiste où le chercheur se donne le droit de participer à la construction de l'objectif social de la demande sociétale de connaissance. Pour démontrer ceci, rappelons que l'objectif social de la production de connaissance est un point central de la pensée pragmatiste (Copleston, 1994, 318-19). La science doit être un outil pour répondre aux problèmes d'une société donnée. Et l'université est le lieu de cette production scientifique attentive aux problèmes des êtres humains : « Society needs the junction of that expert knowledge and skilled discipline which the college alone can supply, and the services of the professions, the businesses of life » (Dewey MW1, 311). Mais comme le rappelle Joëlle Zask, la recherche scientifique, en tant qu'elle suit le modèle de l'enquête, n'est pas neutre dans sa résolution de problème. Par le choix de ses hypothèses, elle est investie de valeurs et de « priorités culturelles de son époque d'émergence » (Zask, 2015, 55) auxquelles elle ne peut rester neutre ou indépendante complètement. De même que toute action est engagée dans des valeurs, le savoir produit est également orienté vers certains objectifs sociaux. La meilleure preuve de cette performativité pour John Dewey est l'impact de la science sur l'industrie, puis sur les réalités quotidiennes de tous les citoyens :

The revolution which is going on in industry because of the advance of natural science, in turn affects all professions and occupations. [...] The hour could be easily spent in simply mentioning the multiple and important points of contact between science and the affairs of daily life (Dewey MW1, 305-6).

Or, il ne s'agit pas de se limiter aux demandes sociales, qui parfois se fondent sur des préjugés sociétaux sur le savoir lui-même. Aussi, le chercheur, au nom de son attention sur les conséquences, doit produire un savoir remettant en cause les préjugés de son époque et les positions dogmatiques⁶. Enseigner cette méfiance envers ces derniers nous semble être un impératif pour les formations doctorales. Ce devoir, à première vue purement théorique, a des répercussions pratiques, car le choix des connaissances à produire est une vraie question pour les institutions. La demande sociétale de connaissance à produire peut encourager des pratiques industrielles, puis quotidiennes qui peuvent être, soit démocratique, soit autoritaire. Or, dans un cas, on va encourager une remise en question des institutions et dans l'autre on tendra à les conserver coûte que coûte. Selon John Dewey, la production scientifique universitaire doit être prospective, c'est-à-dire intelligente sur les effets de sa production sur les institutions. Elle doit chercher à produire des connaissances qui n'avantageront pas les institutions hostiles aux

⁶ Sur ce point, on peut noter un désaccord supplémentaire entre John Dewey et Thorstein Veblen, car pour ce dernier « un professeur qui accepte de l'argent d'une université » est semblable à un employé qui va rester fidèle à son institution plutôt que de mener honnêtement « une recherche de la vérité » (Dorfman, 1940).

« methods of inquiry and proof » et partisane du « the use of coercion and force » (Dewey LW13, 282).

Ce que cette performativité prospective de la production de connaissance signifie, c'est que la recherche peut bouleverser l'ordre établi des institutions ou des industries. L'histoire de la recherche exprime pour John Dewey une peur des classes dominantes, « the representatives of established institutions » qui sentaient que leur prestige était étroitement lié au maintien des anciennes croyances, qui voyaient s'amenuiser leur pouvoir sur autrui face aux évolutions scientifiques orientées vers « the promotion of human welfare » et qui leur opposèrent « a determined resistance » (Dewey LW15a, 255). C'est ainsi que lit dialectiquement John Dewey l'histoire des sciences où l'on voit les producteurs de connaissance collaborer ou s'opposer aux reproducteurs de l'ordre social de l'époque. Une partie de la critique de la religion de John Dewey peut aussi se lire sous cet angle d'analyse. Selon lui, « the interests and institutions which are now attacking science » sont souvent mus par « a supernatural centre of gravity » théorique et religieux qui tente de maintenir séparé la science et ses effets, notamment moraux, sur la « humane direction » (LW15a, 256–57) du quotidien. De cette lecture, John Dewey en conclut premièrement qu'il y a un devoir des institutions démocratiques à user de la science dans les affaires morales et humaines de l'homme ; deuxièmement que cette production de connaissance doit être consciente de ce devoir démocratique envers les effets de sa production. C'est pourquoi, face à ces deux conclusions, l'université va être l'institution chargée de cette production de connaissance consciente de ses objectifs démocratiques.

L'université, au regard du projet démocratique de John Dewey, a un rôle important à jouer face à la société, dans la production de connaissances scientifiques. S'il s'agit bien de faire de cette production une réponse aux besoins réels des individus qui composent la société dans laquelle l'université se trouve, cette dernière ayant la responsabilité d'orienter cette production. L'orientation de la recherche scientifique est une nécessité politique grâce à la performativité prospective inhérente à sa production. L'université doit ainsi orienter sa recherche par une conception de la vérité consciente de ses responsabilités sociales, morales et politiques. Et ce, même si la production de connaissance doit choquer, affronter et dépasser des préjugés moraux, des exigences sociales ou des clivages politiques (Dewey MW12, 171). Il reviendrait donc aux formations doctorales de prendre en charge cette orientation épistémique et cela ouvre un large éventail de questions à la fois épistémique et pédagogique.

C'est donc au nom d'une conception pragmatiste de la science que la recherche peut porter sur des problèmes nés des conflits entre les besoins en développement de l'homme d'une part et les institutions sociales existantes d'autre part (Copleston, 1994, 372). Ce qui signifie que la recherche doit avoir, pour John Dewey, une finalité de transformation ou plutôt de reconstruction de l'environnement social et notamment de ses institutions (Hook, 1925). Le chercheur n'est donc pas simplement « hébergé » par l'université, mais il doit en être un acteur cherchant à participer à l'institutionnalisation de celle-ci pour orienter cette dynamique instituante dans le sens qui lui semble en accord avec cette conception de la science. Ici, John Dewey s'accorde avec Thomas Jefferson pour dire que :

It was the more important, accordingly, to recognize that "laws and institutions must go hand in hand with the progress of the human mind" and that institutions must change with change of circumstances brought about by "discoveries, new truths, change of opinions and manners." (Dewey LW14, 213).

Un exemple de mise en pratique de cette idée est incontestablement le travail instituant de John Dewey et d'Alice Chipman pour la construction d'une école-laboratoire au sein de l'université de Chicago pour mener à bien les recherches en sciences de l'éducation. Ici, la production de connaissance, demandée par la société américaine de l'époque, a conduit John Dewey, en tant que chercheur scientifique, à transformer son institution, dans le but de mener à bien cette production. Les recherches en sciences de l'éducation menées dans cette école sont ainsi le résultat à la fois d'une demande sociale mais aussi d'une transformation institutionnelle. Et l'on peut dire qu'elles ont une performativité prospective car John Dewey, militant pour ce rapprochement des études empiriques et des conceptualisations scientifiques au sein du domaine des sciences de l'éducation, s'est donné les moyens institutionnels de cette idée. Ainsi, implanter une école avec des pratiques pédagogiques bien réelles au sein de l'université est la réalisation cohérente de cette idée et a permis par la suite de répondre à la demande sociétale en savoirs pédagogiques.

A notre époque, comment former les doctorants à une telle performativité prospective ? En France, malgré la diversité des formations variant d'une université à l'autre, nous n'avons pas connaissance de cas où la formation est pensée et dirigée vers un tel objectif. Population universitaire précaire et donc stressée par leur avenir professionnel, les doctorants réclament eux-mêmes des outils professionnels, techniques et numériques plutôt que des outils éthiques et politiques pour leur formation. Les enseignants-chercheurs, pour leur part, s'investissent peu au sein de ces formations doctorales, pour privilégier le contact individuel avec leurs doctorants, souvent sur le modèle transmissif du compagnonnage. Une des raisons de cette situation est la compétition inavouée des doctorants entre eux, sur le modèle de leurs directeurs, eux aussi en compétition pour les ressources universitaires limitées. Seuls les doctorants s'intéressant (parfois pour des raisons qui ne sont pas dénuées d'ambitions personnelles) au fonctionnement administratif d'un département ou à la prise de décision collective au sein d'un laboratoire en devenant représentant étudiant (syndiqué ou non) lors des conseils ou des réunions acquièrent, bien que de façon informelle, certaines compétences rendant virtuellement possible une performativité prospective. Une piste de recherche se dessine peut-être avec l'accroissement des formations doctorales en France proposant un volet « éthique de la recherche, déontologie et intégrité scientifique », à condition que ces dernières ne se résument pas à de l'information sur les conséquences du plagiat.

Conclusion

Pour conclure, on comprendra aisément que pour John Dewey la liberté académique ne peut pas être « sans condition » comme le suggère Jacques Derrida (2001). Car si John Dewey écrit que « The university function is the truth function » (MW2, 55) en parlant de la fonction de production de connaissance, cette vérité sera celle d'un savoir conséquent de ses effets et que le chercheur ne tentera pas d'ignorer. En effet, John Dewey participera en 1919 à la création de de la *New School of Social Research* pour lutter contre les privations de libertés académiques pesant à cette époque. De même, il aidera à fonder l'*American Civil Liberties Union* en 1920 dans ce même esprit. Ces engagements associatifs nous montrent l'importance de ces questions pour notre auteur. Ainsi, on peut lire à travers ses écrits une conception bien particulière de la recherche scientifique pour une

université qui fait de cette liberté académique moins un privilège qu'une responsabilité sociale. C'est donc à partir de cette perspective que nous avons interrogé les ambitions éthiques et sociales des formations doctorales.

C'est pourquoi nous avons essayé au cours de cette proposition de définir la liberté académique dont bénéficie le chercheur dans son activité de production de connaissance en tant que responsabilité éthique des conséquences sociales de sa production. Produire un savoir de façon scientifique est un acte pouvant avoir une performativité prospective qui engage le chercheur dans le projet démocratique de John Dewey. Celui-ci ne peut alors se suffire de la position confortable de l'expert ou du savant qui se désengage de cette responsabilité-là. Il ne peut non plus s'accommoder de la posture de l'ingénieur, chère à Thorstein Veblen, au nom de la recherche la plus étendue possible de l'enquête démocratique. La posture du chercheur universitaire est donc une figure exigeante mais indispensable au projet démocratique de John Dewey.

De la même façon, une formation doctorale pragmatiste demanderait une rigueur éthique et scientifique qui reste encore à inventer. Cette rigueur s'impose par ce « kinds of knowledge resources » (Frischmann, Madison, et Strandburg, 2014, 16) que produit l'université idéale de John Dewey. La scientificité de ce savoir rejoint les modalités démocratiques et fait de ce savoir un outil de reconstruction de la société par l'université. Et c'est au nom de cette reconstruction que John Dewey ne peut dans ses écrits décrire factuellement les institutions démocratiques nécessaires à son projet. Il ne peut décrire honnêtement, avant de les expérimenter, les formations doctorales qui seraient adéquates avec sa conception démocratique de l'université. Et c'est pourquoi il nous semble que c'est à tort que la littérature scientifique reproche le caractère aporétique des écrits politiques de John Dewey, notamment *The Public and Its Problem*.

Or, c'est justement cette production de connaissance comme fonction de l'université qui peut assurer cette recherche permettant de transformer les institutions, à condition que l'on mène cette recherche au sein du projet démocratique. Pour cet auteur, ce sont les doctorants eux-mêmes, s'ils osent s'emparer de ces questions, qui seront les plus à même d'imaginer, d'inventer et d'expérimenter de nouvelles façons plus responsable éthiquement de mener son doctorat. A l'inverse, décrire idéalement les institutions de la démocratie reviendrait à figer la capacité des institutions existantes, les empêchant de se remettre en cause grâce à cette production scientifique de connaissance. Il serait aussi absurde d'imposer un seul modèle de formation doctorale sans demander aux doctorants leur avis que de croire que ces derniers seraient de toute manière incapable d'imaginer de nouvelles formations. Il est donc de la responsabilité des universités, si elles attachent de l'importance aux valeurs démocratiques, d'aménager des espaces d'invention et d'expérimentation pour les doctorants, pour que ces derniers deviennent davantage les acteurs de leurs formations. En un mot, John Dewey ne connaît pas les institutions nécessaires à une démocratie nouvelle, mais il nous donne une méthode qui, si on l'applique à l'université et à la recherche scientifique, nous donnera les outils nécessaires pour inventer nous-même ces institutions dont nous avons tant besoin.

Bibliographie

- AKIN, W. E. (1977). *Technocracy and the American Dream: The Technocrat Movement, 1900-1941*. Berkeley: University of California Press.
- BAZZOLI, L. et DUTRAIVE, V. (2013). La contribution de la philosophie sociale de John Dewey à une philosophie critique de l'économie, *Cahiers d'Économie Politique* 65 (2): 129.
- CENTENO, J. et Bégin, L. (2015). *Les loyautés multiples : mal-être au travail et enjeux éthiques*.
- COMETTI, J.-P. (2016). *La démocratie radicale : lire John Dewey*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais ».
- COPLESTON, F. (1994). *A History of Philosophy. Vol. 8: Modern Philosophy: Empiricism, Idealism, and Pragmatism in Britain and America*. 8. Dr. New York: Image Books, Doubleday.
- DERRIDA, J. (2001). *L'université sans Condition*. Collection Incises. Paris: Galilée.
- DEWEY, J. (1901). The Educational Situation. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 1: 1899-1901 (MW1)*, Southern Illinois University Press.
- — —. (1902). Academic Freedom. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 2: 1902-1903, Essays (MW2)*, Southern Illinois University Press.
- — —. (1916). Democracy and Education. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 9: 1916 (MW9)*, Southern Illinois University Press.
- — —. (1920). Reconstruction in Philosophy. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 12: 1920 (MW12)*, Southern Illinois University Press.
- — —. (1923). Culture and Professionalism in Education. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 15 (MW15)*, Southern Illinois University Press.
- — —. (1925). Experience and Nature. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 1 (LW1)*, Southern Illinois University Press.
- — —. (1927). The Public and Its Problems. An Essay in Political Inquiry. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 2: 1925-1927 (LW2)*, Southern Illinois University Press.
- — —. (1930). Philosophy and Education. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 5: 1929-1930 (LW5)*, Southern Illinois University Press.
- — —. (1931). Science and Society. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 6 (LW6a)*, Southern Illinois University Press.
- — —. (1932). Politics and Culture. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 6 (LW6b)*, Southern Illinois University Press.
- — —. (1934). Education and the Social Order. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 9: 1933-1934, Essays (LW9)*, Southern Illinois University Press.
- — —. (1935a). Needed—A New Politics. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 11: 1935-1937, Essays (LW11a)*, Southern Illinois University Press.
- — —. (1935b). The Crucial Role of Intelligence. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 11: 1935-1937, Essays (LW11b)*, Southern Illinois University Press.
- — —. (1937). Growth in Activity. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 11: 1935-1937 (LW11c)*, Southern Illinois University Press.
- — —. (1938a). Logic: The Theory of Inquiry. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 12: 1938 (LW12)*, Southern Illinois University Press.
- — —. (1938b). The Relation of Science and Philosophy as the Basis of Education. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 13: 1938-1939 (LW13)*, Southern Illinois University Press.
- — —. (1940). Presenting Thomas Jefferson. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 14: 1939-1941, Essays (LW14)*, Southern Illinois University Press.

- — —. (1944). The Democratic Faith and Education. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 15: 1942-1948, Essays (LW15a)*, Southern Illinois University Press.
- — —. (1946). The Problems of Men and the Present State of Philosophy. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 15: 1942-1948, Essays (LW15b)*, Southern Illinois University Press.
- — —. (1968). *Intelligence in the Modern World: John Dewey's Philosophy*. Edited by Joseph Ratner. First Modern Library Giant Edition, 1939 edition. Modern Library.
- DEWEY, J., et ZASK, J. (2010). *Le public et ses problèmes*. Paris: Gallimard.
- DORFMAN, J. (1940). *Thorstein Veblen and His America*. The Viking Press.
- FABRE, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris: Vrin.
- FREGA, R. (2006). *John Dewey et La Philosophie Comme Épistémologie de La Pratique*. La Philosophie En Commun. Paris: Harmattan.
- FRISCHMANN, B. M., MADISON, M. J. et Jo STRANDBURG K., eds. (2014). *Governing Knowledge Commons*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- GISLAIN, J.-J. (2003). L'émergence de la problématique des institutions en économie, Abstract. *Cahiers d'économie Politique / Papers in Political Economy*, no. 44: 19–50.
- GROS, A. (2011). Les formes de l'enquête historique : John Dewey et Max Weber. *L'Atelier du Centre de recherches historiques. Revue électronique du CRH*, no. 07 (May).
- HOOKE, S. (1925). Introduction by Sidney Hook. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 1*, Southern Illinois University Press.
- KAUFMAN-OSBORN, T. V. (1984). John Dewey and the Liberal Science of Community. *The Journal of Politics* 46 (4): 1142–65.
- LIPPMANN, W. (2005). *The Good Society*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- MADRELRIEUX, S. (2016). *La philosophie de John Dewey: repères*. Paris: Vrin.
- PEIRCE, C. S. (1903). 'Lecture 1: Pragmatism: The Normative Sciences'. In . Vol. Volume 5: Pragmatism and Pragmaticism. The Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Electronic Edition. Charlottesville, Virginia, U.S.A.: Hartshorne, Charles and Paul Weiss.
- POINT, C. (2017). Faire de La Démocratie Une Éthique et Une Pédagogie. *Éthique En Éducation et En Formation. Les Dossiers Du GREE* no. 4: 76–91.
- SCOTT, H. (1933). *Technocracy: Science Vs. Chaos*. New York: Technocracy, Inc.
- VEBLEN, T. (1971). *Les Ingénieurs et Le Capitalisme*. Paris: Gordon and Breach.
- WALLAS, G. (1914). The Universities and the Nation in America and England. *Contemporary Review*, no. 105 (June): 783–90.
- ZASK, J. (2015). *Introduction à John Dewey*. Paris: La Découverte.